

Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Kuwan, Helmut (Ed.); Seidel, Sabine (Ed.); Gnahs, Dieter (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kuwan, H., Seidel, S., & Gnahs, D. (Hrsg.). (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1104w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Dieter Gnahs
Helmut Kuwan
Sabine Seidel
(Hrsg.)

Weiterbildungsverhalten
in Deutschland

Band 2:
Berichtskonzepte
auf dem Prüfstand

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich gezielt an die „scientific community“ der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:

Dr. Peter Brandt

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienen (Auswahl):

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hrsg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung, 3. Aufl.

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth

Gender-Porträt Erwachsenenbildung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Ekkehard Nuissl u. a. (Hrsg.)

Regionale Bildungsnetze

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1926-0

Manuela Pietrass

Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf

Konstruktivistische Umweltbildung

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Frank Berzbach

Die Ethikfalle

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1905-5

Roswitha Peters

Erwachsenenbildungs-Professionalität

Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1898-10

Sigrid Nolda

Zerstreute Bildung

Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1887-4

Ute Holm

Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1880-5

Stefan Loibl

Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1863-8

Erika Schuchardt

Krisen-Management und Integration

8. überarbeitete und aktualisierte Auflage

Band 1: **Biographische Erfahrung**

und wissenschaftliche Theorie (mit DVD)

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1883-6

Band 2: **Weiterbildung als Krisenverarbeitung**

Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1884-3

Svenja Möller

Marketing in der Weiterbildung

Bielefeld 2002, ISBN 978-3-7639-1837-9

Dieter Nittel

Von der Mission zur Profession?

Bielefeld 2000, ISBN 978-3-7639-1801-0

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
www.wbv.de

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

**Dieter Gnahs
Helmut Kuwan
Sabine Seidel
(Hrsg.)**

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

**Band 2:
Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**



DiE



BEAUFTRAGT VOM

**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt/Christiane Barth (DIE)

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1104** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1104

© 2008 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-1962-8

Weitere lieferbare Bände:

Weiterbildungsverhalten in Deutschland
**Band 1: Berichtssystem Weiterbildung
und Adult Education Survey 2007**
ISBN 978-3-7639-1961-1, 14/1103

Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1 und 2 im Paket
ISBN 978-3-7639-1963-5, 14/1105

Inhalt

Vorbemerkungen	7
----------------------	---

BSW-AES kommentiert und weiter gedacht – Vorwort der Herausgeber	9
---	---

Teil A Begrifflichkeiten und Theoriebezüge

Karin Dollhausen

Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES.....	15
--	----

Dieter Gnahs

„Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten	25
---	----

Harm Kuper

Operationalisierung der Weiterbildung – Begriffswelten und Theoriebezüge	35
---	----

Teil B Anbieter und Segmente

Stephan Dietrich / Hans-Joachim Schade

Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung.....	45
---	----

Friederike Behringer / Bernd Käpplinger / Dick Moraal

Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähig- keit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien	57
---	----

Ottmar Döring / Thomas Freiling

Betriebliche Weiterbildung – aktuelle Tendenzen und zentrale Zukunftsaufgaben	79
--	----

Andreas Seiverth

Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik	89
--	----

Teil C Informelles Lernen

Helmut Kuwan / Sabine Seidel

Informelles Lernen – Überlegungen zur empirischen Erfassung	97
---	----

Rainer Brödel

Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens	111
---	-----

Teil D Soziale Differenzierung

Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt-Hertha / Helmut Kuwan

Weilbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen.....	125
--	-----

Martina Gille / Thomas Rauschenbach

Junge Erwachsene – Weiterbildung zwischen Jugend- und Erwachsenenalter	141
---	-----

Elisabeth Reichart / Susanne Worbs

„Personen mit Migrationshintergrund“ – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge	159
---	-----

Matilde Grünhage-Monetti / Sabina Hussain / Prasad Reddy

Heterogene Migrantengruppen – Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung.....	171
--	-----

Teil E Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten

Alexandra Ioannidou / Sabine Seidel

Europäische Konzepte zur Erfassung des lebenslangen Lernens – Weichenstellungen und Einschätzungen.....	181
--	-----

Martin Baethge / Markus Wieck

Adult Education Survey – Anforderungen und Perspektiven aus Sicht des nationalen Bildungsberichts.....	193
---	-----

Helmut Kuwan / Christiane Schiersmann

Herausforderungen an die Weiterbildungstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung.....	203
--	-----

Rolf Dobischat / Dieter Gnahs

Methodische Reflexionen und Verbesserungsansätze zum BSW-AES	219
---	-----

Autorinnen und Autoren	230
------------------------------	-----

Vorbemerkungen

Jede Gesellschaft will ihr Bildungssystem so ausgestalten, dass es ihren politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedürfnissen entspricht. „Ausgestalten“ meint dabei, eine verlässliche, übersichtliche und belastbare Struktur und Situation zu schaffen, in der diejenige Bildung ermöglicht wird, die nötig ist. Dabei erfolgt die Ausgestaltung des Bildungssystems im Allgemeinen zeitlich verzögert gegenüber der gesellschaftlichen Entwicklung.

Das prominenteste Beispiel in der (west-)deutschen Geschichte für einen solchen Effekt des „Hinterherhinkens“ ist gut 40 Jahre alt, es handelt sich um die „Bildungskatastrophe“, den „Bildungsnotstand“ der 1960er Jahre. Dies war keine nur deutsche Entwicklung; das war ein Selbstzweifel der gesamten westlichen Bildungs- und Erziehungskultur, der im sogenannten „Sputnik-Schock“ kulminierte. Die sozialistischen Staaten im Osten Europas hatten es vor den westlichen Ländern vollbracht, Wissenschaft und Technik im ersten Schritt in den Weltraum zu vereinen. Es zeigte sich, dass andere, neue, mehr und höhere Qualifikationen der Beschäftigten erforderlich waren, um vor allem ökonomisch mit den Entwicklungen auf den Märkten Schritt halten zu können. Dies war die Geburtsstunde der quantitativ empirischen Bildungsforschung in Deutschland. Bund und Länder setzten Kommissionen und Forschungsgruppen ein, die sich um eine erhöhte Übersichtlichkeit und Ordnung des Bildungssystems bemühten. Sie schufen die Basis für Problemanalysen in ihrer quantitativen Dimension und entsprechende politische Steuerung.

Die quantitativ-empirische Darstellung des Bildungswesens ist analog zur gesellschaftlichen Entwicklung in den vergangenen 40 Jahren einen konsequenten Weg gegangen. Sie hat sich internationalisiert, ja globalisiert, ist im immer weiter verbreiteten reduktionistischen gesellschaftlichen Modell der ökonomischen Perfektion relevant und spiegelt die gewandelte Sicht auf Bildung wider: zuerst die lernenden Menschen, dann die Institutionen.

So unabdingbar belastbare und gesicherte Daten über das Bildungswesen für politisches und gesellschaftliches Handeln auch sind, es ist immer wieder kritisch zu fragen, welche Reichweite solche Daten und Analysen haben. Die Objektivität, die „handfeste“ Zahlen vermitteln, ist oft nur eine scheinbare – das bekräftigen auch die reflektierenden Beiträge in beiden hier veröffentlichten Bänden.

Die Beiträge des hier vorliegenden zweiten Bandes ordnen die Ergebnisse des ersten Bandes sowohl in eine wissenschaftliche Diskussion über quantitativ-

empirische Verfahren zur Erfassung von Weiterbildung ein als auch in eine bildungspolitische Diskussion über die Veränderung und Verbesserung des Weiterbildungssystems mit Blick auf unterschiedliche Zielgruppen, Motivations- und Zugangsstrukturen. Nicht zuletzt werden hier auch Anforderungen an die statistische Erfassung des Weiterbildungsverhaltens formuliert, die für die zukünftige Weiterentwicklung des Instruments und der entsprechenden Verfahren anregend und wichtig sind. Es ist zu hoffen, dass nicht nur die Ergebnisse des ersten Bandes zum Weiterbildungsverhalten, sondern auch die kritischen Reflexionen dieses zweiten Bandes eine entsprechende Rolle in den zukünftigen Erörterungen über die Erfassung des Systems Weiterbildung spielen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat sich schon damals, zu Zeiten der (west-)deutschen Bildungskatastrophe, mit Zahlen und Daten zum Bildungssystem beschäftigt. Es war die erste Institution im Bildungsbereich, die eine bundesweite übergreifende Statistik entwickelte und in den Regelbetrieb übernahm: die Deutsche Volkshochschulstatistik. Sie ist seit über 40 Jahren die verlässlichste Weiterbildungsstatistik für den institutionellen Bereich; mit ihr lassen sich Entwicklungen nachvollziehen, Längsschnittstudien erstellen, Vergleiche erbringen und Leistungsanalysen vorlegen. Diese Statistik hat das DIE – mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – seit einigen Jahren weiterentwickelt zu einer „Verbundstatistik“, in der auch viele andere Anbieter in der Weiterbildung erfasst sind, etwa im konfessionellen, betrieblichen und gewerkschaftlichen Bereich. Das DIE hat sich in den letzten Jahren verstärkt darum bemüht, die Erfassung von Daten und Fakten zum Weiterbildungssystem zu verbreitern, zu konsolidieren und, was gerade in Deutschland wichtig ist, zwischen den Ländern zu vereinheitlichen. Mit Dieter Gnahn war das DIE auch am Projektverbund BSW-AES 2007 beteiligt. In Statistiken, Tagungen, Verhandlungen und Publikationen arbeitet das DIE fortwährend daran, im quantitativ-empirischen Sinne „mehr Licht“ in die Weiterbildung zu bringen. Die Veröffentlichung der beiden hier vorgelegten Bände ist hierzu ein ebenso wichtiger Schritt wie die Vorlage der Analyse „Trends der Weiterbildung“ Anfang 2008. Das DIE wird diesen Weg beharrlich und besonnen fortsetzen.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

BSW-AES kommentiert und weiter gedacht – Vorwort der Herausgeber

Über die Situation der Weiterbildung wird an mehreren Stellen berichtet: Besonders im Nationalen Bildungsbericht, in der Trendanalyse des DIE und im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) finden sich viel beachtete Zusammenschauen von Daten. Mit dem Einstieg in den Adult Education Survey (AES) sieht sich die Berichterstattung nun über Weiterbildung vor eine neue Herausforderung gestellt: Nicht nur, dass der internationale Vergleich auf eine andere Basis gestellt wird, auch die deutsche Sicht auf die Weiterbildung ändert sich.

In dieser Umbruchsituation macht es Sinn, die deutsche Weiterbildungsstatistik einer grundsätzlichen Betrachtung zu unterziehen, sie quasi auf den Prüfstand zu stellen, um Anhaltspunkte für Bewahrenswertes und Verbesserungsbedürftiges zu gewinnen. Dieser Gedanke steht Pate bei dem hier präsentierten Berichtskonzept: Im Band 1 werden die Ergebnisse der Repräsentativbefragung vorgestellt, im Band 2 kommentiert, kritisiert, vertieft und erweitert. Zusätzlich kommen Perspektiven und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Begrifflichkeiten und Erhebungsinstrumente ins Blickfeld.

Wir haben dazu ein breites Spektrum von Autor/inn/en einbezogen, die aus fachlich-inhaltlicher oder aus methodischer Sicht auf das BSW bzw. den AES schauen. Darunter sind Personen, die schon lange mit dem BSW verbunden sind, es gut kennen, ja, es sogar mitgeprägt haben, aber auch solche Personen, die BSW und AES eher aus der Distanz kommentieren. Genau diese Mischung liefert ein vielfältiges und anregendes Bild, gibt Impulse und stellt infrage. Es werden Argumente vorgebracht, die auf das Erhalten des Status quo abzielen, andere wiederum fordern zur grundlegenden Neuorientierung auf. Der vorliegende Band 2 gliedert sich in fünf Blöcke, die jeweils inhaltliche verwandte Artikel bündeln.

Der Block „Begrifflichkeiten und Theoriebezüge“ beinhaltet drei Artikel, die den Bogen spannen von den gesellschaftlichen Funktionen von Statistik (Beitrag *Karin Dollhausen*) über begriffsgeschichtliche Ausführungen (Beitrag *Dieter Gnahs*) bis hin zu den Theoriebezügen der in den Erhebungen verwendeten Begrifflichkeiten (Beitrag *Harm Kuper*).

Im zweiten Block geht es um die Anbieter von Weiterbildung und um ausgewählte Angebotssegmente. Der Beitrag von *Stephan Dietrich / Hans-Joachim Schade*

zeigt das Gegenmodell zu einer Individualbefragung auf: die Institutionalstatistik in all ihren Grenzen und Möglichkeiten. Zwei Beiträge beschäftigen sich mit der betrieblichen Weiterbildung: der eine, indem er AES und BSW aus der Sicht der europaweiten Unternehmensbefragung zur Weiterbildung – CVTS – kommentiert (Beitrag *Friederike Behringer / Bernd Käßlinger / Dick Moraal*), der andere, indem er die Entwicklungslinien betrieblicher Weiterbildung beschreibt und Erhebungserfordernisse definiert (Beitrag *Ottmar Döring / Thomas Freiling*). Schließlich wendet sich *Andreas Seiverth* in einem fulminanten Schlusswort zu diesem Block der allgemeinen Weiterbildung zu, deren Spezifika in den europäischen Begrifflichkeiten unterzugehen drohen.

Der dritte Block widmet sich einer gleichermaßen inhaltlichen wie methodischen Herausforderung: dem informellen Lernen. Während der Beitrag von *Helmut Kuwan* und *Sabine Seidel* einen starken Akzent auf die Erfassung dieser Lernform legt, zeigt der Beitrag von *Rainer Brödel* die erwachsenenpädagogischen Implikationen des informellen Lernens auf.

Der vierte Block setzt sich mit der sozialen Differenzierung der Weiterbildungsteilnahme auseinander. Der Beitrag von *Helmut Kuwan*, *Bernd Schmidt-Hertha* und *Rudolf Tippelt* konzentriert sich auf die Gruppe der Älteren, während der Beitrag von *Martina Gille* und *Thomas Rauschenbach* sich den Weiterbildungsanstrengungen junger Erwachsener und deren Erfassung zuwendet. Die beiden anderen Artikel dieses Blocks fokussieren das Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund: zum einen aus eher statistischem und an Definitionsproblemen orientiertem Blickwinkel (Beitrag *Elisabeth Reichart / Susanne Worbs*), zum anderen über das Pointieren der Inhomogenität der Gruppe der Migrant/innen und den daraus zu ziehenden Schlussfolgerung für das Teilnahmeverhalten (Beitrag *Matilde Grünhage-Monetti / Sabina Hussain / Prasad Reddy*).

Den Schlussakkord setzen vier Beiträge mit resümierendem und methodenkritischem Charakter. *Alexandra Ioannidou* und *Sabine Seidel* geben in ihrem Beitrag Einblicke in die europäischen Perspektiven der Weiterbildungsstatistik, *Martin Baethge* und *Markus Wieck* markieren aus der Sicht der nationalen Bildungsberichterstattung Anforderungen an die Datenqualität und Datenerfassung, *Christiane Schiersmann* und *Helmut Kuwan* benennen zentrale Herausforderungen für die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung, *Rolf Dobischat* und *Dieter Gnahn* sondieren Möglichkeiten für bessere inhaltliche Abgrenzungen und methodische Verfeinerungen.

In der Summe lässt sich die Quintessenz aus allen Beiträgen in etwa so ziehen: Probleme sind meist gut erkannt, Lösungsmöglichkeiten werden kontrovers be-

handelt und im Blick auf künftige Formen der Weiterbildungsberichterstattung wird erheblicher Änderungsbedarf gesehen. Für den langen Weg zu einer aussagekräftigen und national wie international anschlussfähigen Berichterstattung über Weiterbildung liefert dieser Band, so hoffen wir, wichtige Orientierungen und Anregungen.

*Dieter Gnahs / Helmut Kuwan / Sabine Seidel
im August 2008*

Teil A

Begrifflichkeiten und Theoriebezüge

Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES

1. Einleitung

Mit der wachsenden Bedeutung der Weiterbildung sowie der Zielsetzung der europäischen Bildungspolitik, die Weiterbildungsbeteiligung bis zum Jahr 2010 signifikant zu erhöhen, wächst zugleich das wissenschaftliche und speziell das politische Interesse an statistischen Daten über die Weiterbildungsaktivitäten der Bevölkerung. Die Präferenz für in Zahlen gebrachte Informationen über die Weiterbildungsbeteiligung ist kaum überraschend. Sie entspricht der in der Moderne entwickelten Bedeutung der Statistik als „Staatswissenschaft“ bzw. als verlässliche Quelle von objektiven, nach mathematischen Regeln errechneten Daten und Informationen über innerstaatliche Zustände und Entwicklungen. Insofern ist die derzeit von der europäischen Bildungspolitik angeregte Einführung eines Adult Education Survey (AES), mit dem das Weiterbildungsverhalten in den europäischen Mitgliedsstaaten regelmäßig erhoben werden soll, eine folgerichtige Erweiterung und Maßstabsvergrößerung der statistischen Datenlage.

In Deutschland provoziert die Absicht, „den AES zum verpflichtenden Bestandteil der europäischen Statistik zu machen“ (v. Rosenblatt 2008, S. 14) allerdings eine Anzahl von Übergangsproblemen. Zur Bearbeitung dieser Probleme wurde daher im Jahr 2006 vom Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF) das Projekt „BSW-AES 2007 – Erhebung zum Weiterbildungsverhalten“ initiiert. Gewissermaßen als Nebeneffekt bietet das BSW-AES-Projekt einen grundlegenden Reflexionsimpuls, der im vorliegenden Beitrag aufgegriffen wird. Indem das Projekt aufgrund seiner Fragestellung einen ausgezeichneten Einblick in die Funktionsweise der Weiterbildungsstatistik bietet, eröffnet es zugleich die Option, die Weiterbildungsstatistik als einen gesellschaftlich und kulturell eingebetteten und zugleich ausdifferenzierten Kontext der Erzeugung von Daten und Informationen zu beobachten. Es wird somit nachvollziehbar, welchen Einfluss die Statistik auf das hat, was als Information über die Weiterbildungsbeteiligung bereitgestellt werden kann und wird.

Im Folgenden wird dies zum Anlass genommen, um der Möglichkeit eines theoretisch erweiterten Verständnisses von Weiterbildungsstatistik nachzugehen.

Hierzu wird zunächst am Beispiel des erwähnten BSW-AES-Projekts aufgezeigt, welche Innensichten der Weiterbildungsstatistik dadurch ermöglicht werden und warum es wichtig werden könnte, bei der Verwendung statistischer Daten und Informationen die Funktionsweise der Weiterbildungsstatistik im Blick zu behalten. Sodann wird im Rekurs auf die wissenssoziologische Analyse historischer Statistiken des belgischen Soziologen Raf Vanderstraeten (2006) das Augenmerk auf die Bedeutung der Statistik als gesellschaftliche Aktivität verlagert. In diesem Verständnis wird es möglich, die Weiterbildungsstatistik und speziell den Übergang vom Berichtssystem Weiterbildung (BSW) zum AES als ein weit über den statistischen Sinnkontext hinausweisendes „Realexperiment“ zu betrachten.

2. Innensichten der Weiterbildungsstatistik – offengelegt durch das BSW-AES-Projekt

Abgesehen von seinen konkreten Ergebnissen kann die Relevanz des BSW-AES-Projekts hier darin gesehen werden, dass es einen besonderen Einblick in die theoretische und begriffliche Grundlagenarbeit bietet, auf denen die statistische Daten- und Informationsgewinnung fußt. Die Aufgabe des Projekts bestand darin, „die Probleme des Übergangs von der bisherigen nationalen Berichtskonzeption zur neuen, europäischen Berichtskonzeption ... zu klären“ (v. Rosenblatt 2008, S. 14). Dazu wurde im Rahmen des Projekts analysiert, wie das in englischer Sprache vorliegende Fragenprogramm des AES für die Befragung in Deutschland übersetzt werden kann und wie sich die begriffliche Architektur des AES insgesamt zu der des BSW verhält. Hierzu wurde ein detaillierter Vergleich der Fragenprogramme von BSW und AES durchgeführt und daraufhin der Masterfragebogen des AES in die deutsche Sprache übersetzt. Zudem wurden im Jahr 2007 zwei parallele Erhebungen durchgeführt.

Mit seiner Ausgangsfragestellung und Vorgehensweise lenkt das Projekt die Aufmerksamkeit auf drei zentrale Problemkomplexe, die im Übergang vom BSW zum AES zu bearbeiten sind, nämlich

- die angemessene Übersetzung des englischen Fragenprogramms des AES ins Deutsche,
- die Kontinuitätssicherung der nationalen Berichterstattung angesichts der Einführung von veränderten erhebungs- und auswertungsrelevanten gegenstandsbezogenen Definitionen und Klassifikationsschemata und
- die Zuordnung der mit dem AES-Konzept erhobenen Beteiligungsquoten der erwachsenen Bevölkerung an Weiterbildung zu entsprechenden tatsächlichen Lernaktivitäten und entwickelten Angebotsstrukturen.

Das *Problem der angemessenen Übersetzung* bezieht sich nicht einfach auf die korrekte lexikalische Übersetzung von Wörtern, sondern darauf, dass auch der mit der englischen Begrifflichkeit angezeigte Bedeutungshorizont erfasst und bei der Übersetzung ins Deutsche mit zu berücksichtigen ist. Dabei stieß man im Projekt schnell auf den Umstand, dass in den deutschen Weiterbildungsbegrifflichkeiten auch strukturelle Besonderheiten der Weiterbildung in Deutschland mitgeführt werden, die in der englischen Begrifflichkeit fehlen. Umgekehrt verweist die englische Begrifflichkeit auch auf Lern- und Bildungsaktivitäten, die in Deutschland keineswegs selbstverständlich der Weiterbildung zugeordnet werden. So ist beispielsweise das englische „*adult learning*“ nicht etwa mit dem Begriff der „Erwachsenenbildung“ gleichzusetzen, der in Deutschland im gängigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Sprachgebrauch nur einen Teil des Weiterbildungsgeschehens, nämlich die allgemeine Weiterbildung bezeichnet. Angesprochen wird mit „*adult learning*“ vielmehr jede Bildungsbeteiligung von Menschen ab 25 Jahren, also „*all forms of learning undertaken by adults after having left initial education and training, however far this process may have gone*“ (European Commission 2006, S. 2). Die im BSW-AES-Projekt hell gestellte Übersetzungsproblematik bezieht sich mithin auf das Wissen, dass bei der Übertragung von englischen Begriffen ins Deutsche ein unvermeidbarer *loss of translation* in Kauf zu nehmen ist. Zugleich wird damit aber auch klar, dass die Weiterbildungsstatistik wirkliche Verhältnisse nicht einfach wiedergibt oder abbildet. Vielmehr sind die begrifflichen Grundlagen, die die statistische Datenerhebung und Auswertung leiten, unübergebar an sprachlich-kulturell und (national-)gesellschaftlich entwickelte Selektivitäten der Wirklichkeitsbeobachtung und Bedeutungsgenerierung gebunden.

Das im BSW-AES-Projekt mit dem Stichwort des „Übergangs“ angezeigte *Problem der Kontinuitätssicherung* der nationalen Weiterbildungsberichterstattung verweist auf die spezifische „Eigenlogik“ statistischer Datenerhebung und Auswertung. Das heißt, Statistiken, so auch die Weiterbildungsstatistik, funktionieren im Prinzip wie „triviale Maschinen“ (v. Foerster 1985). Die Datenerhebung und Auswertung erfolgt stets nach derselben Systematik, die infolge von Veränderungen im Gegenstandsbereich durchaus entwickelt und angepasst, nicht jedoch ausgetauscht werden kann. Nur so können Statistiken verschiedene Inputs bzw. zu verschiedenen Zeitpunkten gewonnene Befragungsergebnisse stets nach demselben Muster verarbeiten; nur so garantiert auch die Weiterbildungsstatistik zuverlässige Vergleiche zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten, die dann Aufschluss über Entwicklungen in der Weiterbildungsbeteiligung geben. Daher bedeutet die Umstellung auf den AES aus statistischer Sicht einen problematischen Kontinuitätsbruch.

Beispielsweise wird im AES eine vom BSW deutlich unterschiedene Differenzierung von zu erfassenden Weiterbildungsaktivitäten vorgenommen. Während die Erhebungs- und Auswertungssystematik des BSW eine Vorkategorisierung in berufliche und allgemeine Weiterbildung vorsieht und daraufhin Lern- und Bildungsaktivitäten erfasst, wird im AES die international gebräuchliche Klassifikation zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernformen zugrunde gelegt. Erst in der Befragung wird dann erhoben, ob Bildungsaktivitäten beruflich veranlasst waren oder aus privatem Interesse initiiert wurden. Dies wiederum hat im Vergleich zum BSW den Effekt, dass im Endergebnis der Anteil der beruflich veranlassten Bildungsaktivitäten deutlich höher gegenüber den privat initiierten Bildungsaktivitäten ausfällt.¹ An diesem Ergebnis zeigt sich exemplarisch, dass und wie Statistiken die Erfassung von Zuständen und Verhältnissen, die sie untersuchen, durch die Wahl der jeweils leitenden Kategorien und des Fragenprogramms, also durch Einführung einer *eigenen Selektivität*, in entscheidender Weise mitstrukturieren und mitprägen.

Mit den genannten Problemen wird schließlich auch das *Problem der Zuordnung* von statistischen Daten und Informationen zu entsprechenden tatsächlichen Lernaktivitäten und Angebotsstrukturen deutlich. Speziell am BSW-AES-Projekt zeigt sich, dass diese Frage kaum abschließend beantwortet werden kann, denn sowohl das BSW als auch der AES bringen jeweils Zuordnungsregeln zur Geltung, die ihrerseits die Frage der empirischen Nachvollziehbarkeit und/oder theoretischen Begründbarkeit nahelegen. So erfolgt die Zuordnung von Lern- und Bildungsaktivitäten im BSW gemäß der in Deutschland seit den 1970er Jahren auch politisch eingespielten Konvention, den Weiterbildungsbereich in berufliche und allgemeine Weiterbildung einzuteilen (vgl. dazu Vulpius 1979). Eingedenk der bildungsbezogenen „Planungseuphorie“ der damaligen Zeit ist davon auszugehen, dass bei dieser Einteilung neben empirisch erfassten Angebotsformen und -strukturen auch – vielleicht sogar vor allem – konzeptionell-programmatische Systematisierungsvorstellungen eine Rolle gespielt haben. Insofern erscheint die Annahme einer *selbstverständlichen* empirischen Relevanz der im BSW verwendeten Wirklichkeitseinteilung rechtfertigungsbedürftig.

Der AES umgeht dieses Problem zwar, indem er in seinem Fragenprogramm die Erhebung von Bildungsanlässen vorsieht. Allerdings wird dadurch das Problem der Zuordnung nur verschoben: Denn die Angabe der Gründe von Lern- und Bildungsaktivitäten hält es offen, an welcher Bildungsmaßnahme daraufhin

¹ Gemäß der BSW-Befragung 2007 wird eine nahezu paritätische Verteilung der Teilnahme an beruflicher (26 %) und allgemeiner (27 %) Weiterbildung ausgewiesen. In der AES-Befragung 2007 werden hingegen 38 Prozent als beruflich veranlasste und nur elf Prozent als privat initiierte Weiterbildungsteilnahmen errechnet (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 10 ff. und S. 43).

teilgenommen wurde. Im Prinzip ist also unklar, ob sich die Angaben zur Weiterbildungsteilnahme aus „beruflicher Veranlassung“ zugleich auf die Teilnahme an „beruflicher Weiterbildung“ beziehen. Konkret werden in der AES-Befragung also – wie auch im BSW – allenfalls indirekt Informationen über bestehende Weiterbildungsstrukturen generiert. Zunächst und vor allem werden Zuordnungen der Befragten erhoben.² Deutlich wird an dieser Problematisierung, dass sowohl dem BSW als auch dem AES letztlich keine sicheren Informationen über entwickelte Angebotsstrukturen entnommen werden können. Bereitgestellt werden vielmehr Informationen darüber, welche Strukturierung der Weiterbildungsbereich im Lichte von übernommenen und eingeführten bzw. per Befragung erhobenen Zuordnungskonventionen annimmt. Eher ungewollt als intendiert dirigiert der im BSW-AES-Projekt vorgenommene Vergleich beider Konzeptionen auf die Notwendigkeit, die Unwahrscheinlichkeit einer Kongruenz von statistischer und „wirklicher“ Weiterbildungswirklichkeit zu akzeptieren bzw. die nicht auflösbare Unterscheidung von methodisch generierter statistischer Wirklichkeit und wie immer sich entwickelnder gesellschaftlicher Handlungswirklichkeit zuzugestehen.

Die hier nur äußerst knapp und exemplarisch angesprochenen Problemkomplexe stoßen die Tür auf zu einem ungewohnten Verständnis von Weiterbildungsstatistik, soweit sie auf die Nichtselbstverständlichkeit und grundlegende Schwierigkeit der Gewährleistung von Formeigenschaften der Statistik aufmerksam machen, die wiederum bei der Bezugnahme auf statistische Daten und Informationen von Bedeutung sind. So wird deutlich, dass

- Begriffsarbeit im Kontext der Statistik keine wissenschaftlich universelle technologische Angelegenheit der Operationalisierung ist, sondern unvermeidbar deutende und interpretierende Elemente im Kontext von sprachlich-kulturellen sowie (national-)gesellschaftlichen Selektivitäten der Wirklichkeitsbeobachtung enthält,
- die statistische Datenerhebung nicht *per se* eine Forschung mit großer empirischer Reichweite ist, sondern im Gegenteil funktionsnotwendig eine Stabilisierung statistischer Selektivität hinsichtlich des zu erhebenden Gegenstands erfordert,
- statistische Datenerhebung und Auswertung keineswegs als selbstverständlich „gegenstandsadäquate“ Erfassung von Strukturen und Sachverhalten anzusehen sind, sondern als Erzeugung einer eigenständigen Ebene der Wirklichkeitserfassung und -darstellung.

2 Die im BSW-AES-Projekt aufgestellte Behauptung, dass auch im AES „die Analyse von einer personenbezogenen ... zu einer systembezogenen Perspektive wechseln“ kann (v. Rosenblatt 2008, S. 16) erscheint daher einer nochmaligen Überprüfung wert.

All dies wird im „Normallauf“ statistischer Datenerhebung und Auswertung allenfalls hintergründig mitgeführt; in den wissenschaftlichen und politischen Kontexten der Verwendung statistischer Daten und Informationen werden diese Besonderheiten in aller Regel gar nicht kommuniziert. Hier dominiert üblicherweise der Bezug auf die objektive Informations- oder gar „(Realitäts-) Abbildungsfunktion“ (vgl. Faulstich 2005, S. 230) der Weiterbildungsstatistik, die nun jedoch als theoretisch verkürzt – und zudem riskant erachtet werden kann und muss. Denn wie „zutreffend“ die Datenlage im Verhältnis zu dem ist, was sie beschreibt, lässt sich weder nach mathematischen Formeln berechnen noch mit den Mitteln der wissenschaftlichen oder politischen Argumentation abschließend feststellen.

Spätestens hier drängt sich die Frage auf, welche Bedeutung und Funktion der Weiterbildungsstatistik noch zugeschrieben werden kann, wenn das Vertrauen auf die Objektivität und den direkten Wirklichkeitsbezug statistischer Daten und Informationen schwindet. Wie können dann Präferenzen zur Verwendung statistischer Daten und Informationen begründet werden? – Hier zeichnet sich ein dringender Bedarf für ein erweitertes Verständnis von Weiterbildungsstatistik ab.

3. Zu einem anderen Verstehen von Statistik – Rekurs auf Vanderstraetens Vorschlag

Einen Ansatz für ein erweitertes Verstehen von Statistik offeriert der belgische Soziologe Raf Vanderstraeten (2006). Er schlägt vor, Statistik als „gesellschaftliche Aktivität“ zu begreifen.

Die theoretischen Ausgangspunkte hierzu bezieht Vanderstraeten aus der Wissenssoziologie (vgl. Berger/Luckmann 1982), die wiederum am zentralen Gedanken der gesellschaftlichen Relativität von „Wirklichkeit“ und „Wissen“ ansetzt. In wissenssoziologischer Perspektive wird „Wirklichkeit“ nicht mehr, wie in der rationalistischen Denktradition (vgl. Giesen/Schmid 1977, S. 85 ff.; Winograd/Flores 1989, S. 36 ff.) als eine natürliche, unverrückbar und unabhängig vom menschlichen Denken und Handeln gegebene Voraussetzung betrachtet, sondern als eine Qualität von Phänomenen, die an die subjektiv und sozial entwickelte und perpetuierte Gewissheit ihres Vorhandenseins rückgebunden ist. „Wirklichkeit“ und „Wissen“ sind somit zwei interdependente gesellschaftliche Gebilde. Sie sind nicht einfach da oder entwickeln sich selbstläufig, sondern werden im gesellschaftlichen Kommunikationsprozess *erzeugt*. Die Wissenssoziologie befasst sich dementsprechend mit der Frage „wieso und auf welche Weise ‚Wirklichkeit‘ in menschlichen Gesellschaften überhaupt ‚gewußt‘ werden kann“ (Berger/

Luckmann 1982, S. 3). Das wissenssoziologische Forschungsinteresse richtet sich nicht nur auf die empirische Vielfalt von „Wissen“ in menschlichen Gesellschaften, sondern auch auf die Offenlegung der Gründe bzw. Vorgänge, warum ein bestimmter Vorrat an Wissen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit werden konnte. Es geht also um den Nachvollzug der Entwicklung und Erhärtung bzw. der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit.

Grundlegend interessiert sich die wissenssoziologische Forschung dafür, wie – ausgehend von der Kommunikation unter Anwesenden in sozialen Situationen – Typen von Situationen und Kommunikationen entwickelt werden, die durch sprachliche Bezeichnung und Sinnzuschreibung aus dem subjektiven Handlungs- und Erfahrungszusammenhang herausgelöst bzw. objektiviert und symbolisch repräsentiert werden. Der Nachvollzug der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit bezieht sich daher immer auch auf die Rekonstruktion der Entstehung und Differenzierung, schließlich der gesellschaftlichen Institutionalisierung und Legitimierung von sprachlich generierten symbolischen Ordnungen, semantischen Feldern oder Sinnzonen sowie der darin enthaltenen, Wirklichkeit strukturierenden sprachlichen Klassifizierungen. Komplementär zur sprachlich vermittelten Erzeugung und Objektivierung von Wirklichkeitsordnungen werden in wissenssoziologischer Perspektive Prozesse der Internalisierung, der subjektiven Aneignung der objektivierten symbolischen Ordnungen bzw. gesellschaftlichen Sinnstrukturen im Rahmen von Sozialisationsprozessen vorausgesetzt. Gesellschaftliche Konstruktion und fortlaufende kommunikative Vermittlung von Wirklichkeit bedingen sich somit wechselseitig.

Die wissenssoziologische Rekonstruktion der Erzeugung und Vermittlung von Wirklichkeitsordnungen liegt der von Vanderstraeten (2006) vorgeschlagenen Verstehensmöglichkeit von Statistik zugrunde. Im Rahmen seiner vergleichenden Untersuchung der historischen Entwicklung von Bevölkerungs- und Berufsstatistiken in Großbritannien und Belgien macht er insbesondere auf zwei Aspekte aufmerksam, die die Bedeutung der Statistik in der modernen Gesellschaft zu erklären helfen.

So beobachtet Vanderstraeten zum einen, wie mit dem Aufstieg der Statistik im Laufe des 19. Jahrhunderts zugleich eine „Entdeckung“ der modernen Gesellschaft verbunden war: Die – aus heutiger statistischer Sicht – zunächst recht arbiträr durchgeführten Zählungen führten zunächst zu einer „Lawine gedruckter Zahlen“ und sodann auf die Frage, was genau gemessen wird und in welchem Rahmen die produzierten Daten geordnet und präsentiert werden können. Die Notwendigkeit, eine Unmenge von Zahlen handhabbar zu machen, geriet so zugleich zur Entdeckung von empirischen Regel- und Gesetzmäßigkeiten, die als Indikatoren

einer eigenständigen und bisher nicht beobachteten Realitätsebene – sprich: Gesellschaft – interpretiert werden konnten (vgl. ebd., S. 207). Die Statistik, so resümiert Vanderstraeten, ist deshalb „nicht nur Hilfsmittel einer wissenschaftlichen Erkenntnis, die ihren Gegenstand, nämlich Gesellschaft, objektiviert, sie ist zugleich Selbstbeschreibung dieses Gegenstandes selbst“ (ebd., S. 208).

Zum anderen zeigt Vanderstraeten aber auch auf, dass die statistisch ermöglichte Entdeckung und Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft eine bestimmte Entwicklungsdynamik gesellschaftlicher Selbstbeschreibungsmöglichkeiten begründet, die wiederum aufs Engste mit der Funktionsweise der Statistik verknüpft ist. So verfügt die Statistik selbst über „Systemqualitäten“ in dem Sinne, dass sie durch eigene Leitdifferenzen und eigene Konstruktionsprinzipien eine „Basisstruktur“ erzeugt, die die Möglichkeiten, „neue Wege zu gehen, neue Probleme anzufassen“ reduziert (ebd., S. 209). Gleichzeitig ist die Statistik aber auch darauf angewiesen, ihre Begriffe und Klassifikationen anschlussfähig an gesellschaftliche Plausibilitätsstrukturen zu halten, um gültige Antworten auf gestellte Fragen zu erhalten. Es sind also Bedingungen des kommunikativen Erfolgs zu berücksichtigen, die nicht allein durch die Statistik reguliert werden können, sondern im Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung entwickelt und verändert werden (vgl. ebd., S. 194).

Legt man die Analyse Vanderstraetens zugrunde, dann wird es möglich, die Funktion der Statistik in Bezug auf die Entwicklung von gesellschaftlichen Selbstbeschreibungsmöglichkeiten in einer dreifachen Funktion zu rekonstruieren: Als wissenschaftliche Objektivierung sozialer Ordnung *ermöglicht* die Statistik den Blick auf Gesellschaft als einer durch empirische Regelmäßigkeiten ausgezeichneten eigenständigen Realitätsebene. Als eigenlogisches, das heißt an eigene Konstruktionsprinzipien und Regeln der Beobachtung gebundenes System, *reduziert* die Statistik die Möglichkeiten gesellschaftlicher Selbstbeobachtung und -beschreibung. Als ein auf kommunikativen Erfolg bzw. Verstehen angewiesenes Erhebungsverfahren trägt die Statistik zur *Reproduktion* von gesellschaftlich entwickelten Beobachtungsrastern gesellschaftlicher Wirklichkeit bei.

In diesem Sinn ist Statistik grundlegend als eine gesellschaftliche Aktivität zu begreifen bzw. als eine in die Gesellschaft eingeschlossene und zugleich ausdifferenzierte Weise der wissenschaftlichen Konstruktion und Vermittlung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Damit deutet sich zugleich eine mögliche Reformulierung der Funktion der Weiterbildungsstatistik an.

4. Das Experiment der Weiterbildungsstatistik

Zieht man die Statistik als Ermöglichung, Reduktion und Reproduktion gesellschaftlicher Beobachtungsraster für ein alternatives Verstehen der Weiterbildungsstatistik heran, dann hat dies zunächst die Konsequenz, dass die durch das BSW-AES-Projekt freigelegten Formeigenschaften der Weiterbildungsstatistik neu bewertet werden können. Dies betrifft insbesondere das Problem, dass die Weiterbildungsstatistik – sei es im Rahmen des BSW, sei es im Rahmen des AES – Lern- und Bildungsaktivitäten nicht einfach (begriffs-)technologisch transformiert, objektiv erfasst und in Daten abbildet. Nunmehr kann dem gegenübergestellt werden, dass die Weiterbildungsstatistik als gesellschaftliche Aktivität ihre Funktion überhaupt nur unter der Voraussetzung erfüllen *kann*, dass sie mit ihren Begriffen und Klassifikationsschemata eine systematische Selektivität erzeugt und sich auf Distanz zum empirischen Gegenstand bringt. Gleichwohl besteht dabei die Anforderung, die kommunikative Anschlussfähigkeit an gesellschaftlich entwickelte weiterbildungsbezogene Beobachtungsraster zu gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund erhalten die Umstellung der deutschen Weiterbildungsstatistik vom BSW auf den AES und die damit aufgeworfenen Probleme der Statistik, einen logischen Übergang von der deutschen Berichtstradition zur internationalisierten Konzeption des AES zu schaffen, in einem weiteren Sinn an Bedeutung: Es geht offenbar auch darum, die in Deutschland entwickelten weiterbildungsspezifischen Wirklichkeitseinteilungen und Plausibilitäten des Lernens und der Bildung Erwachsener an neue Kategorien und Differenzen zu gewöhnen. Es geht, wenn man so möchte, um die wissenschaftlich-statistisch moderierte Anbahnung eines gesellschaftlichen „Realexperiments“, in dessen Verlauf veränderte weiterbildungsspezifische Beobachtungsraster, Sensibilitäten und Selektivitäten in die in Deutschland entwickelten Formen und Weisen der Verständigung über Weiterbildungsphänomene hineinoperiert werden.

Dabei wird es in den kommenden Jahren spannend sein, mitzuverfolgen, wie „lernfähig“ sich die in Deutschland entwickelten, weiterbildungsspezifischen symbolischen Ordnungen und semantischen Felder erweisen, wie offen sich die Weiterbildung dem eigenen sinnhaften Umbau gegenüber verhalten kann und wie die Weiterbildungsstatistik, einschließlich ihrer wissenschaftlichen und politischen Verwendungskontexte, ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Verbreitung der in Aussicht gestellten „Entdeckungen“ über das Lernen und die Bildung Erwachsener leisten wird.

Literatur

Berger, P. L./Luckmann, T. (1982): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.

European Commission (2006): Communication from the Commission. Adult learning: It is never too late to learn. COM(2006) 614 final. Brüssel

Faulstich, P. (2005): Weiterbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 223–231

Foerster, H. v. (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig

Giesen, B./Schmid, M. (1977): Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. Opladen

Rosenblatt, B. v. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Europa – Konzeptionelle Fragen. BSW-AES Arbeitspapier Nr. 3. München (TNS Infratest Sozialforschung)

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)

Vanderstraeten, R. (2006): Soziale Beobachtungsraster: Eine wissenssoziologische Analyse statistischer Klassifikationsschemata. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, S. 193–211

Vulpus, A. (1979): Weiterbildung statt Erwachsenenbildung – Ein Beitrag zu den Gründen für die Begriffswahl. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 63–70

Winograd, T./Flores, F. (1989): Erkenntnis. Maschinen. Verstehen. Berlin

„Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten

1. Einleitung

Die bildungspolitische Diskussion wird seit einigen Jahren in hohem Maße durch die Befunde empirischer Untersuchungen und statistischer Erhebungen geprägt. Eine solche Faktenorientierung hat es zuletzt in den siebziger und frühen achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gegeben, als Bildungsplanung ein wichtiges Element der Bildungspolitik war und aktuelle Weichenstellungen sich an den erwarteten Entwicklungen bzw. an den Planvorgaben ausrichteten. Heute stehen allerdings weniger Planungsüberlegungen im Vordergrund, sondern der Gedanke, mit dem Zahlenmaterial die Basis für Steuerungs- und Richtungsentscheidungen zu schaffen. Eine herausgehobene Bedeutung wird in diesem Zusammenhang dem internationalen Vergleich eingeräumt, der immer mehr auch von den supra- und internationalen Organisationen wie EU und OECD eingefordert wird. Benchmarkingprozesse mit anderen Staaten und damit auch mit anderen Bildungssystemen sollen spezifische Stärken und Schwächen des nationalen Systems aufdecken helfen und dadurch Anregungen und Impulse für Bildungsreformen liefern (vgl. z. B. Klös/Weiß 2003; Ioannidou 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Dies ist prototypisch durch die Ergebnisse der PISA-Erhebungen und ihre breite Erörterung in Deutschland geschehen.

Auch der Weiterbildungsbereich gerät in diesem Kontext ins Blickfeld. Mit dem Adult Education Survey (AES) wird erstmals europaweit eine Weiterbildungserhebung durchgeführt, die den zwischenstaatlichen Vergleich auf eine neue Grundlage stellt. Mit diesem Ansatz wird allerdings auch das deutsche Weiterbildungsverständnis infrage gestellt, wie es in nationalen Erhebungskonzepten (z. B. dem Berichtssystem Weiterbildung – BSW) umgesetzt worden ist. Um diesen Übergang und seine Problematik zu beleuchten, soll zuerst auf die deutschen Begriffstraditionen eingegangen werden, um dann die Unterschiede zur europäischen Begrifflichkeit deutlich zu machen. Geliefert wird damit auch eine Zusammenstellung einschlägiger Definitionen, auf die in vielfältigen Diskussionszusammenhängen – so auch in diesem Band – immer wieder Bezug genommen wird.

2. Deutsche Begriffswelten

„Bildung“

Ausgangspunkt der Betrachtung ist ein Begriff mit langer Tradition und hoher Akzeptanz in Wissenschaft, Praxis und Politik: Bildung. Seine spezifisch deutsche Ausprägung lässt sich auf geistes- und sozialgeschichtliche Entwicklungen zurückführen, wie sie zum Beispiel Strzelewicz beschreibt (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 1–38): „Wie verschieden auch die Akzente gesetzt worden sind, die Besonderheit des deutschen Bildungsidealismus im Vergleich zu anderen Bildungsentwicklungen ist dabei selten in Zweifel gezogen worden“ (ebd., S. 8).

Im Rückgriff auf das schon zitierte Standardwerk der Erziehungswissenschaften „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) lassen sich die Grundelemente des Bildungsbegriffs wie folgt herausarbeiten. Danach verweist er auf vier zentrale Aspekte:

- Bildung weist als Formung zum Menschen zuerst einmal auf Humanität. Sie ist „Kampfansage gegen die ständischen Privilegierungen wie gegen jede soziale Privilegierung und Ausdruck für eine auf aktive Umgestaltung der sozialen Lebensbedingungen bezogene Haltung, durch die allen zuteil werden sollte, was als menschlich postuliert worden ist“ (ebd., S. 29 f.).
- Zweitens wird die Bildungsvorstellung mit der autonomen und freien Person oder Individualität in Verbindung gebracht. Sie äußere sich in der Selbstständigkeit und Freiheit zur kritischen Distanzierung von den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Strukturen. „Diese werden sozial-historisch transparent gemacht und erscheinen als Aufgabe für die Anstrengungen um Humanisierung und Demokratisierung menschlichen Daseins. Die Reflexion auf die gesellschaftlichen Bedingungen und ihre Veränderlichkeit wird zu einem konstituierenden Element von Bildung“ (ebd., S. 30).
- Gefordert wird drittens eine allseitig entfaltete Persönlichkeit, die nicht durch eine übertriebene Spezialisierung in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt sei (vgl. ebd., S. 31).
- Der vierte Aspekt des Bildungsbegriffs stellt ab auf eine nichtautoritäre Persönlichkeitsauf-fassung, es geht um intellektuelle Rechtschaffenheit und kritische Selbstständigkeit. „Eine in diesem Sinne gebildete Person entwickelt das Optimum an relativer Autonomie gegenüber allen autoritären Manipulationsversuchen und damit auch das Optimum an Widerstandskraft gegen jede vorurteilshafte Einstellung“ (ebd., S. 35).

Der Mensch in all seinen Facetten gerät in den Blickpunkt, seine Haltungen und Werte genauso wie seine Fertigkeiten und Wissensbestände. Der Bildungsbegriff verweist auf eine Wertebasis, auf normative Vorgaben, die auf ein bestimmtes Menschenbild zurückgehen, welches mit den Ideen der Aufklärung und der Demokratie verbunden ist. Dieses Menschenbild hat Eingang gefunden in unsere Verfassung, es ist somit Leitlinie und Regulativ für politische Entscheidungen und alltägliches Handeln, indem es Essentials formuliert und damit zugleich Gestaltungsräume und Grenzen bezeichnet. Diese Gestaltungsräume und Grenzen sind aber keinesfalls raum- und zeitunabhängig,

sie sind Gegenstand von kontroversen Erörterungen und unterliegen sozialen Prozessen des Wandels.

So hat zum Beispiel Hartmut von Hentig 1996 in seinem viel beachteten Essay „Bildung“ den Versuch unternommen, sechs Maßstäbe für Bildung zu formulieren (ebd., S. 76–100):

- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit,
- die Wahrnehmung von Glück,
- die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen,
- ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz,
- Wachheit für letzte Fragen,
- die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.

Diese Maßstäbe dürften in ihrer Allgemeinheit auf vergleichsweise breite Zustimmung stoßen, nicht jedoch die Zuordnung konkreter Lehr-Lern-Prozesse als bildungsdienlich oder bildungsfeindlich. Es kommt nämlich nicht darauf an, dass mit einem Kurs oder Lehrgang bestimmte Kenntnisse oder Fähigkeiten vermittelt werden, sondern dass diese im Sinne der Maßstäbe zu den gewünschten bzw. als akzeptabel deklarierten Wirkungen führen (können). Wenig kontrovers dürfte so die Klassifikation eines Schießtrainings der Mafia als Nicht-Bildung sein, schwieriger wird dies vermutlich bei Verkaufslehrgängen, deren Ziel die Vermittlung von Techniken zur Übervorteilung von Kunden ist, oder von esoterischen Kursen, die auf Wunderglauben setzen und Heilsversprechen machen.

Auch ein neuerer Definitionsversuch von Siebert (2002, S. 19) führt nicht zu einer scharfen Grenzziehung:

„Bildung ist in der Schnittmenge von Ethik und Ästhetik, Reflexion und Aktion angesiedelt. Konstitutiv für Bildung sind die Frage nach dem Sinn, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und kompetentes Handeln. Vereinfacht gesagt: kluges Wissen, Können und Wollen. In dieser Kopplung unterscheidet sich Bildung von Intelligenz, Qualifikation und Kompetenz. Bildung schließt diese Fähigkeiten ein, geht aber darüber hinaus.“

Siebert sieht in der Bildungsidee einen „kognitiven Ordner“, der die Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeit steuert (vgl. ebd., S. 20). Diese Steuerung geschieht aber auf sehr unterschiedliche Weise, wie die Beiträge im REPORT 49 (2002) zum Thema „Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?“ zeigen. Es gilt aber auch: Der Bildungsbegriff ist allgegenwärtig, liefert als Konsensformel und Wärmemetapher wertvolle Dienste, prägt das Denken und Handeln in allen Bereichen der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen in unserer Gesellschaft.

„Erwachsenenbildung“

Der Begriff „Erwachsenenbildung“ knüpft unmittelbar an die skizzierte Bildungsdiskussion an und transportiert ihre Werthaltungen und Orientierungen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- „Als Erwachsenenbildung gelten heute die in organisiert-institutionellen Formen unternommenen Bemühungen um Aktivierung menschlicher Mündigkeit, Freiheit und Verantwortung mittels einer vom Erwachsenen selbst initiierten und verantworteten Bildung“ (Pöggeler 1970, S. 385).
- „Die Erwachsenenbildung zielt in erster Linie nicht auf Abschlussprüfungen mit Berechtigungen. Ihre Aufgabe ist zunächst die Förderung des geistigen und künstlerischen Schaffens in der Freizeit und die Erweiterung und Vertiefung des geistigen Daseins“ (Hehlmann 1967, S. 133).
- „Der Begriff der Erwachsenenbildung umfaßt alle Wege und Mittel der Bildung und Erziehung, die nach der Zeit schulischer oder hochschulmäßiger Ausbildung einem Menschen zur Verfügung stehen. Erwachsenenbildung ist also derjenige Teil der Volksbildung, der unter ausdrücklicher Berücksichtigung der besonderen Möglichkeiten und Bedürfnisse des Erwachsenen diesem bei der Gestaltung seiner Persönlichkeit, seines Lebens, seiner Umwelt hilft“ (Raederscheidt 1962, S. 1014).

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen schaffte es 1960, eine Konsensformel zu finden, die immer wieder als Leitlinie und Begründung herangezogen wird (S. 20):

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“

Diese Begriffsorientierung hat bildungspraktische Konsequenzen: Hell gestellt sind vor allem Angebote der politischen und kulturellen Bildung sowie der Persönlichkeitsbildung, dunkel gestellt sind vor allem berufliche Bildungsangebote, die vereinzelt sogar jenseits des Bildungsbegriffs gesehen werden, wie das folgende Zitat von Theodor Ballauf (1981, S. 25) belegt:

„Es wird zwar ständig von ‚Bildungssystemen‘, von ‚Bildungspolitik‘, von ‚Bildungsökonomie‘ gesprochen, aber in Wahrheit ist nicht von Bildung die Rede, sondern von Forderungen und Verfahren, wie man alle Menschen zu besseren Arbeitern, ‚Werkträgern in der Produktion‘ machen könnte. Die Frage, weshalb sich alles um Arbeit, Produktion u. ä. drehen soll, ist schon zuviel: aber da erst beginnt Bildung.“

Der erwachsenenbildnerische Blickwinkel findet auch seinen Niederschlag in den Erhebungsinstrumenten dieser Epoche, wie ein Blick in eine einschlägige Zusammenstellung zeigt (vgl. Gnahn/Beiderwieden 1982, Anhang).

„Weiterbildung“

Erst der als „realistische Wende“ bezeichnete Paradigmenwechsel, beginnend schon in den 1960er Jahren, führte zu einer Öffnung der (traditionellen) Erwachsenenbildung für die Anforderungen des Berufs- und Wirtschaftslebens und damit zu einem Bedeutungszuwachs von Maßnahmen mit Berufsbezug

(vgl. Olbrich 2001, S. 352 ff.). Gestützt und forciert wurde diese Entwicklung nicht zuletzt durch gesetzliche Eckpfeiler wie das Arbeitsförderungs- und das Berufsbildungsgesetz.

In dieser Phase beginnt auch eine heute noch virulente Begriffskonkurrenz: Neben den Begriff „Erwachsenenbildung“ tritt zunehmend der der „Weiterbildung“. Letzterer wird eher pragmatisch definiert und verzichtet auf die normative Aufladung des Erwachsenenbildungsbegriffs. Der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 197) gibt mit dem Strukturplan eine Definition vor, die noch heute Prägestkraft besitzt:

Weiterbildung ist danach „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase ... Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet.“

Sie ist viel zitiert, kann in den 1970er Jahren aber keineswegs als Konsensformel gelten. Der Titel eines Aufsatzes „Was ist Weiterbildung?“ (Kemp 1976) symbolisiert die Suchbewegungen und Abgrenzungsversuche jener Zeit.

Am Ende dieser Diskussion steht ein Aufsatz von Axel Vulpus, damals Referatsleiter im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMW), der sich für „Weiterbildung statt Erwachsenenbildung“ ausspricht und dies unter anderem so begründet (1979, S. 67):

„Der vom Bildungsrat eingeführte Oberbegriff ‚Weiterbildung‘ hat gegenüber den bisher gebräuchlichen Begriffen ... einige offensichtliche Vorteile. Die Loslösung vom Zustand des Erwachsenseins machte ihn flexibler. Niemand konnte bisher erläutern, warum mit Erwachsenenbildung ein Bildungsbereich bezeichnet wurde, der die Lernbemühungen eines so großen Teils der Erwachsenen, wie ihn die Studierenden darstellten, ausschloß. ... Darüber hinaus erleichterte der Begriff Weiterbildung die Anknüpfung an die Funktion; es konnte verständlicher gemacht werden, dass ein und dieselbe Einrichtung, etwa die Hochschule oder der Betrieb oder auch ein Museum, sowohl Ausbildung bzw. Kulturarbeit als auch Weiterbildung anbietet. Weiterbildung bezieht sich danach auf das, was eine Einrichtung tatsächlich tut, nicht darauf, wofür sie sich hält oder als was sie sich bezeichnet.“

Spätestens seit den 1980er Jahren hat sich der Begriff „Weiterbildung“ im amtlichen Sprachgebrauch und in weiten Teilen der Wissenschaft und der Bildungspraxis durchgesetzt. Er stellt in der Bildungsratsversion, dem Zeitgeist entsprechend, ab auf organisierte Bildungsprozesse unter expliziter Einbeziehung des beruflichen Segments. Weniger stark im Blickfeld stehen informelle Lernprozesse und solche mit einem starken Freizeitbezug. Doch auch jene, die der Bildungstradition verhaftet bleiben wollen, erhalten eine begriffliche „Heimat“: Es ist vielleicht kühn, aber auf jeden Fall nicht völlig unbegründet, dass in der allgemeinen Weiterbildung die Erwachsenenbildung in zweifachem Wortsinn aufgehoben ist: gelöscht und bewahrt zugleich.

Die Bildungsratsdefinition ist auch leitend für die 1979 erstmals durchgeführte Repräsentativbefragung zum Weiterbildungsverhalten (BSW): Erfasst werden organisierte Weiterbildungsprozesse, getrennt nach den Segmenten „beruflich“ und „allgemein“. Begrifflich leitend sind für den ersten Teil der Sprachgebrauch der Arbeitsverwaltung, für den zweiten Teil die Kategorien der Volkshochschul-Statistik. Dieser Zugriff auf die Weiterbildungsrealität fand von Beginn an breite Zustimmung in der deutschen Fachwelt, weil damit institutionelle Zuschreibungen und rechtliche Zuständigkeiten abbildbar waren.

3. Europäische Begriffswelten

„Formal education“, „non-formal education“ und „informal learning“

Seit einigen Jahren ist auf europäischer Ebene eine Begriffstrias leitend, die dem deutschen Sprachgebrauch nur zum Teil entspricht: formale und non-formale Bildung sowie informelles Lernen (vgl. European Commission 2005, S. 22 f.). Im Bericht zur Vorbereitung auf den AES werden folgende Definitionen als zusammenfassendes Resultat mehrerer internationaler Aktivitäten eingeführt:

Formal education ist definiert als „...education provided in the system of schools, colleges, universities and other formal educational institutions that normally constitutes a continuous ‘ladder’ of full-time education for children and young people, generally beginning at age of five to seven and continuing up to 20 or 25 years old.“

Non-formal education ist definiert als „any organised and sustained educational activities that do not correspond exactly to the above definition of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. ... Non-formal education programmes do not necessarily follow the ‘ladder’ system, and may have a differing duration.“

Informal learning ist definiert als „intentional, but it is less organised and less structured and may include for example learning events (activities) that occur in the family, in the work place, and in the daily life of every person, on a self-directed, family-directed or socially directed basis.“

Der Begriff „formale Bildung“ (*formal education*) umfasst alle Bildungsgänge, die zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. auf ihn vorbereiten (Regelsystem). Formale Bildung findet in einem institutionellen Rahmen (z. B. Schule, Universität) statt, in dem das Lernen durch professionelles Personal organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert wird. Die vergebenen Zertifikate, Zeugnisse, Diplome u. Ä. werden staatlich anerkannt und verleihen im Regelfall Berechtigungen für den Einstieg in andere Bildungsgänge bzw. die Ausübung einer Berufstätigkeit. Die Teile des Bildungssystems sind aufeinander abgestimmt und hierarchisiert, womit bestimmte Bildungslaufbahnen vorgezeichnet sind.

Die non-formale Bildung dagegen, die zum großen Teil Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die unmittelbar im Berufs- und Privatleben „verwertet“ werden können, und zum kleineren Teil auch Berechtigungen vergibt (z. B. Führerschein), bezieht sich auf organisierte Bildungsprozesse außerhalb des eingangs beschriebenen Systems.

Beim informellen Lernen handelt es sich um das intentionale Aneignen von Kenntnissen und Fähigkeiten außerhalb fremd organisierter Kontexte (z. B. das Lernen durch Eltern, Freunde, Kolleg/inn/en sowie das selbstgesteuerte/autodidaktische Lernen). Das zufällige Lernen (Lernen *en passant* oder *random learning*) wird ausdrücklich nicht als Teil des informellen Lernens gesehen, was in früheren Dokumenten noch nicht so gesehen wurde (vgl. z. B. Europäische Kommission 2001, S. 33 oder Bjørnåvold 2000, S. 205).

Die genannten Begriffe sind noch nicht trennscharf und bedürfen noch der Operationalisierung, um für Erhebungen brauchbar zu werden. Im Besonderen die Grenzen zwischen non-formaler Bildung und informellem Lernen sind unklar. Zu betonen ist jedoch, dass die non-formale Bildung keineswegs auf Weiterbildung nach deutschem Verständnis beschränkt ist, sondern vielfältige Aktivitäten einschließt (z. B. den Schwimmunterricht für Kleinkinder, die organisierte Nachhilfe für Schüler/innen, die außerschulische Jugendbildung).

„Adult learning“

Der Dachbegriff für alle EU-bezogenen bildungspolitischen Anstrengungen ist – wie im nationalen Rahmen auch – der des lebenslangen Lernens. Darunter wird verstanden (Europäische Kommission 2001, S. 9):

„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“

Auffällig ist die multifunktionale Ausrichtung des Lernens, also nicht nur eine Engführung auf *employability*. Um diesen breiten Begriff für Erhebungen wie den AES zugänglich zu machen, erfolgen zwei Eingrenzungen durch die EU.

Zum einen wird abgestellt auf intentionale Lernprozesse, wie schon im Zusammenhang mit der europäischen Begriffstrias erwähnt (European Commission 2005, S. 20): „Intentional learning is defined as ‘a deliberate search for knowledge, skills, competences or attitudes of lasting value’.“

Zum anderen wird Wert gelegt auf einen gewissen Grad von Organisiertheit der Lernprozesse, der über spezifische Umfeldbedingungen operationalisiert wird. Es

geht um ein Mindestmaß an Didaktisierung des Lernprozesses, um die Abgrenzung vom zufälligen Lernen hinreichend gut vornehmen zu können (vgl. ebd.).

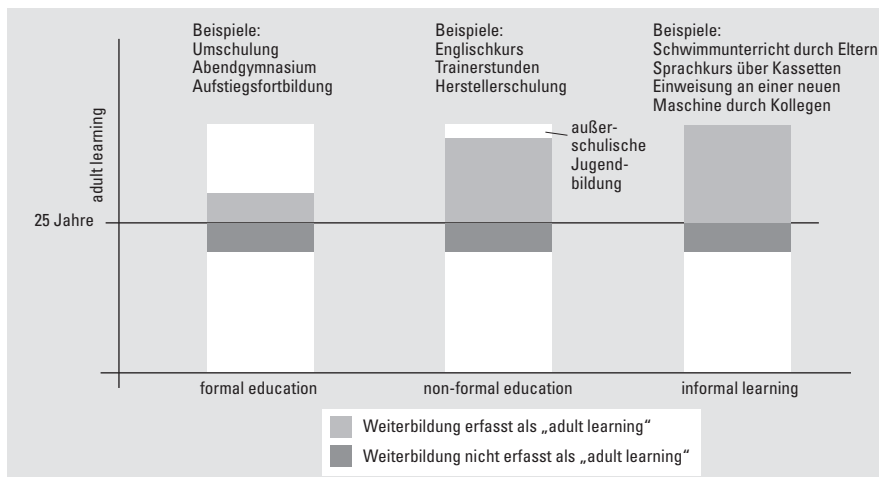
„Organised learning is defined as ‘planned in a pattern or sequence with explicit or implicit aims. It involves a providing agent (person or persons or body) which sets up the learning environment and a method of teaching through which the communication is organised. The method typically involves a person who is engaged in communicating or releasing knowledge and skills with a view to bringing about learning, but it can also be indirect inanimate e. g. a piece of computer software, a film, or a tape, etc.’”

Schließlich erfolgt noch eine Eingrenzung der Bezugsgruppe über das Alter. *Adult learning* soll danach intentionale Lernprozesse der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren umfassen, und zwar unabhängig davon, ob es sich um formale, non-formale Bildung oder informelles Lernen handelt. Die Altersgrenze erfolgte aus pragmatischen und politischen Gründen. Zum einen dürfte bei den meisten Personen beim Erreichen des unteren Schwellenwertes die erste Bildungsphase abgeschlossen sein, zum anderen bildet die Zielgruppe des *adult learning* in etwa das Erwerbspersonenpotenzial ab, welches politisch besondere Aufmerksamkeit erfährt (vgl. European Commission 2005, S. 30; Europäischer Rat 2005).

4. Schnittmengen

Das europäische Konzept nimmt keine Rücksicht auf deutsche Begriffstraditionen oder gewachsene Einrichtungsstrukturen. Wie die folgende Abbildung zeigt, verteilt sich die herkömmliche Weiterbildung auf die drei Begriffsachsen und wird zusätzlich durch die Altersgrenze „25“ in zwei Teilmengen zerlegt.

Abbildung 1: Schnittmengen von „Weiterbildung“ und „Adult Learning“



Bei der formalen Bildung bleiben jene Aktivitäten nicht berücksichtigt, die von unter 25-Jährigen z. B. in der Aufstiegsweiterbildung, im zweiten Bildungsweg oder in Umschulungen unternommen werden. Dagegen werden ältere Studierende, Schüler/innen und Auszubildende als *adult learner* kategorisiert. In der non-formalen Bildung fallen übliche Weiterbildungsaktivitäten von unter 25-Jährigen aus der Betrachtung, während in Ausnahmefällen ältere Teilnehmende der Jugendbildung einbezogen werden. Die dabei entstehenden neuen Sichten sind im europäischen Vergleich sicher hilfreich, verhindern aber, dass die deutsche Systemsicht und die daraus folgenden politischen Handlungsoptionen verstellt sind. Gelöst werden kann dieses Problem, wie beim ersten Durchgang des AES auch geschehen, durch eine modularisierte Erfassung von Lernaktivitäten, die dann nach nationalen Vorstellungen aggregiert werden können.

Eine zugespitzte Schlussbemerkung sei gestattet: Der AES stellt die deutsche Begrifflichkeit fundamental infrage, setzt gegen das brüchige Konstrukt eine begriffliche Anmaßung, die durch ihre Einfachheit (Lernen der über 25-Jährigen) besticht und gleichsam provoziert. *Adult learning* bringt das deutsche Begriffsgerüst zum Wackeln und vermutlich auch zum Einsturz. Es geht nicht mehr darum, die sich auftuenden Risse mühsam zu kitten und den einen oder anderen Stabilität versprechenden argumentativen Nagel einzuschlagen, es geht darum, die europäische Herausforderung als Beginn einer Neubestimmung und Neubestimmung des Weiterbildungsbegriffs zu nutzen.

Literatur

Ballauf, T. (1981): Erwachsenenbildung – Eine pädagogische Interpretation ihres Namens. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a., S. 11–26

Bjørnåvold, J. (2000): Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM(2001) 678 endgültig. Brüssel

Europäischer Rat (2005): Schlussfolgerungen des Rates vom 24. Mai 2005 zu neuen Indikatoren im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Amtsblatt der Europäischen Union vom 10.6.2005. 2005/C 141/04. Brüssel, S. 7–8

European Commission (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. Luxemburg

Gnahn, D./Beiderwieden, K. (1982): Weiterbildung in Stichworten. Bad Honnef

Hehlmann, W. (1967): Wörterbuch der Pädagogik. 8. Aufl. Stuttgart

Hentig, H. v. (1996): Bildung. München/Wien

Ioannidou, A. (2006): Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld, S. 11–34

Kemp, T. (1976): Was ist Weiterbildung? In: BWP, H. 1, S. 2–4

Klös, H.-P./Weiß, R. (Hrsg.) (2003): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Köln

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen

Pöggeler, F. (1970): Artikel „Erwachsenenbildung“. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1. Freiburg/Basel/Wien, S. 385

Raederscheidt, G. (1962): Artikel „Erwachsenenbildung“. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1. Freiburg, Sp. 1014

REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2002): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? H. 49

Siebert, H. (2002): Bildungsoffensive. Frankfurt a.M.

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart

Vulpus, A. (1979): Weiterbildung statt Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 63–70

Operationalisierung der Weiterbildung: Begriffswelten und Theoriebezüge

Die statistische Erfassung der Weiterbildung und Weiterbildungsbeteiligung ist nur schwach mit der Weiterbildungswissenschaft verknüpft. In den Kommentaren zur Weiterbildungsstatistik dominiert zwar nicht mehr Sarkasmus („De facto erreicht die statistische Erfassung des Weiterbildungsbereichs derzeit nicht die Qualität der amtlichen Viehstatistik“ – Klemm u. a. 1990, S. 189), aber eine produktive theoretische Unterfütterung der Statistik durch die Weiterbildungswissenschaft hat sich gleichwohl bislang nicht – oder allenfalls in Ansätzen – etabliert. Der vorliegende Band leistet dazu einen wichtigen Beitrag. Einer beachtlichen Aktivität in der statistischen Erfassung der Weiterbildung in Large-scale-Formaten (vgl. zusammenfassend Bellmann 2003; Kuper im Druck) steht nach wie vor eine Forschungstradition in der Weiterbildungswissenschaft gegenüber, die eher an Small-scale-Formaten wie Fallstudien, Evaluations- und Handlungsforschung orientiert ist. Eine Bilanz der gegenwärtigen Weiterbildungsstatistik fällt daher günstig aus, wenn man ihren Datenreichtum in Betracht zieht, aber eher ungünstig im Hinblick auf den Mangel an konstruktiver theoretischer Begleitung.

Aktuell erhält die Diskussion um Weiterbildungsstatistik im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung (Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2008) Aufwind und Konturen. In die Bildungsberichterstattung gehen Ergebnisse der Auswertung des nationalen Berichtssystems Weiterbildung (BSW) sowie der internationalen Studien Adult Education Survey (AES) und Continuing Vocational Training Survey (CVTS) ein. Mit der Integration dieser Studien treten Fragen nach den operationalen Definitionen von Weiterbildung ebenso zutage wie methodische Erwägungen zur Erhebung von Daten auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus wie der Institutionen- und Individualebene (vgl. dazu z. B. Behringer/Käpplinger/Moraal in diesem Band). Diese komplexen und für die statistische Erfassung von Weiterbildung sehr sensiblen Themen sind ohne eine theoretische Rückbindung nicht zu bewältigen. In der Folge werden diesbezüglich einige Diskussionspunkte skizziert. Sie betreffen die Entwicklung des Weiterbildungsbegriffs, die kaum von wissenschaftlichen Begriffsdefinitionen, sondern eher von bildungspolitischen Belangen und einem Wandel im Alltagssprachlichen Verständnis getragen ist. In dieser Situation ist die empirische Erfassung von Weiterbildung auf eine schwierige Systematisierungsarbeit angewiesen, die bislang hauptsächlich auf der Ebene der operationalen Definitionen erfolgt.

1. Die Entwicklung des Weiterbildungsbegriffs in der Bildungspolitik

Der Weiterbildungsbegriff hat sich – wie oben schon erwähnt – nicht im Kontext der Weiterbildungsforschung, sondern im Kontext der Weiterbildungspolitik entwickelt. Eine Systematisierungsabsicht für empirische Untersuchungen im Allgemeinen und Large-scale-Studien im Besonderen wurde nie mit ihm verfolgt; eher zielte er auf „Large-scale-Politik“. Nirgends wird das deutlicher als im Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970). Die dort geprägte Definition – „Weiterbildung wird ... als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ – zielt explizit auf organisierte Angebote der Weiterbildung und deren Verankerung im Bildungssystem. Damit war eine Leitlinie für bildungspolitische Entscheidungen vorgegeben, an die sich in der Folge auch die Weiterbildungsstatistik und die theoretische Reflexion der Weiterbildung angelehnt haben. Das BSW fokussiert im Kernbereich Formen der Weiterbildungsbeteiligung, die dieser Definition genügen. Erfragt wird die Teilnahme an Kursen, Lehrgängen und für die allgemeine Weiterbildung auch an Vorträgen; damit sind Formen der Beteiligung an organisierter Weiterbildung erfasst.

Die operationale Definition der Teilnahme an organisierter Weiterbildung ist insofern trennscharf und distinkt, als die Teilnahme eine bewusste Entscheidung, formale Schritte wie bspw. eine Anmeldung und eine Beteiligung an einer ausdifferenzierten Lehr-Lern-Kommunikation erfordert. Über den Aspekt der Organisation lässt sich Weiterbildung vergleichsweise gut identifizieren und auch in ihrer Vielfalt darstellen. Die traditionell plurale Struktur der Weiterbildung, die nicht durch organisatorische Einheit sondern durch eine Vielzahl organisatorisch eigenständiger Träger und Einrichtungen gekennzeichnet ist, kann unter Bezugnahme auf (meistens eindeutige) organisatorische Grenzziehungen empirisch erfasst werden. So ist es im Sinne der Definition des Deutschen Bildungsrates, die Zuordnung von Weiterbildung zu Trägern für eine differenzierte Darstellung zu nutzen. Damit bleibt das Distinktion erzeugende Merkmal (Organisation) erhalten und lässt sich weiter aufgliedern, da die Träger der Weiterbildung auch untereinander klar voneinander abgegrenzt werden können.

Das BSW löst die Darstellung der Weiterbildungsbeteiligung bei verschiedenen Trägern empirisch auf. Daraus ergibt sich systematisch eine Verschiebung der Analyseebene, die im BSW seit 1988 eingearbeitet ist: Da einzelne Personen mehrere Weiterbildungsveranstaltungen bei verschiedenen Trägern besuchen können, bildet nicht mehr die Person, sondern der einzelne Teilnahmefall die Aggregatebene der Ergebnisaufbereitung. Die Analyseeinheit „Teilnahmefall“ trennt sich von

der Befragungseinheit „Person“; damit entsteht eine Zweiebenenstruktur, in der Teilnahmefälle eines bestimmten Typs und Teilnehmende eines bestimmten Typs unterschieden werden und sich in der Analyse der Daten zueinander in Beziehung setzen lassen.

Eine dritte institutionstheoretisch relevante Bezugsebene entsteht in dieser Konstruktion durch die Trägerzuordnung der Teilnahmefälle. Träger der Weiterbildung agieren in ordnungspolitischen Kontexten, die durch Maßgaben der Förderung (Subsidiarität, individuelle vs. institutionelle Anspruchsberechtigungen, Sicherung individueller Beteiligungsrechte usw.) sehr differente Gelegenheitsstrukturen für die Weiterbildungsbeteiligung schaffen (vgl. Harney 1997) und damit individuelles Weiterbildungsverhalten erklären können. Der institutionelle Kontext des Weiterbildungsangebots, die personellen Faktoren der individuellen Beteiligung und die Bedingungen der Teilnahmefälle sind somit die Aggregatebenen, die sich aus einer operationalen Definition der Weiterbildung, die sich auf organisierte Formen bezieht, entwickeln lassen. Eine Weiterbildungsforschung, die diese Ebenen systematisch unterscheidet, müsste in den Daten des BSW-AES eine ertragreiche Quelle für empirische Analysen finden.

2. Allgemeine und berufliche Weiterbildung

Aus Sicht der empirischen Erfassung weitaus problematischer ist die kategoriale Aufteilung in allgemeine und berufliche Bildung. Sie hat ihren Ursprung in bildungstheoretischen Diskussionen, die in der Weiterbildung aber längst in die – oft ideologische – Abgrenzung unterschiedlicher Nutzungsbestimmungen der Weiterbildung übergegangen sind. Die normative Aufladung der Diskussion um eine Abgrenzung allgemeiner und beruflicher Bildung schlägt sich auch im Gutachten des Deutschen Bildungsrates nieder, dessen Autoren sich für eine „Einheit von beruflicher und nicht beruflicher Bildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199) aussprechen. Dieses Plädoyer hat in der institutionellen Realität der Weiterbildung nicht zu einer Überwindung der Grenzziehung geführt. Ordnungspolitisch wird nach wie vor zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterschieden – eine Unterscheidung, mit der inzwischen hauptsächlich die Geltungsbereiche von Förderinstrumenten definiert werden.

Für die Operationalisierung in empirischen Studien erweist sich die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung vor dem geschilderten Hintergrund als problematisch: In der normativen Begriffsverwendung dient das Schema allenfalls der Reflexion über Weiterbildung, aber nicht der kategorialen Differenzierung empirischer Fälle. In der ordnungspolitischen Begriffsverwendung verweist sie auf organisatorische Grenzziehungen, die mit der Unterscheidung von Trä-

gern trennschärfer gezogen werden kann. Darüber hinaus gibt es eine funktionale Begriffsfassung, die allgemeine und berufliche Weiterbildung durch die jeweils mit ihr bearbeiteten Bezugsprobleme (bspw. Mangel an spezifischen beruflichen Qualifikationen, gesellschaftliche Teilhabe) identifiziert. Sie findet theoretisch (vgl. Harney 1997) mehr Rückhalt als die beiden anderen Begriffsverwendungen, bringt allerdings empirisch keinen Gewinn an Trennschärfe, da bei Weiterbildung vielfach von multiplen Funktionsbezügen ausgegangen werden kann.

Diese Schwierigkeit bildet sich auch in einer von den Befragten selbst vorgenommenen Zuordnung ihrer Weiterbildungsbeteiligung ab, wie in den Differenzen zwischen den Ergebnissen aus dem BSW und dem AES abzulesen ist (v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 43). Während die auf einem umgangssprachlichen Begriffsverständnis beruhende Abfrage im BSW in 2007 für die berufliche Weiterbildung eine Teilnahmequote von 27 Prozent und für die allgemeine Weiterbildung eine Teilnahmequote von 26 Prozent erhebt, nehmen nach der subjektiven Zweckbestimmung im AES 38 Prozent der Teilnehmenden an einer berufsbezogenen und lediglich elf Prozent an einer nicht berufsbezogenen Weiterbildung teil. In beiden Erhebungsverfahren wird das Antwortverhalten durch subjektive Einschätzungen getragen. Die operationale Definition der Weiterbildung ruht dabei weitgehend auf einem alltagssprachlichen Verständnis.

Theoretische Definitionen, aus denen Indikatoren für eine differenzierte Darstellung von Weiterbildung gewonnenen werden, stellen demgegenüber eine wünschenswerte Präzisierung dar. Zu den Indikatoren, die eine Typisierung von Weiterbildung ermöglichen, zählen neben der Trägerschaft die Finanzierung, die Lage der Weiterbildung in der Frei- oder Arbeitszeit, die Bestimmung der Akteure, von denen die Planung der bzw. die Initiative für die Teilnahme ausgeht. Eine derartige Bestimmung eines Indikatorensets für Weiterbildungsarten geht immer mit dem Risiko einher, dass es bei Personenbefragungen zu Fehlzuschreibungen kommt. So ist es etwa fraglich, ob der Träger einer Weiterbildungsmaßnahme in jedem Falle eindeutig von Teilnehmenden zu identifizieren ist, ob Träger und Finanziere immer unterschieden werden können, ob die Wahrnehmung institutioneller Gelegenheitsstrukturen oder individueller Entscheidung für die Teilnahme den Ausschlag im Antwortverhalten geben.

Die Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung für Personenbefragungen hat es so mit einer Unschärferelation zu tun – entweder werden institutionstheoretische bzw. funktionsbezogene Indikatoren gewählt, von denen man nicht durchgängig erwarten kann, dass die Befragten Auskunft über sie geben können, oder die Abfragen zur Weiterbildungsbeteiligung stützen sich auf ein alltagsweltliches Verständnis von Weiterbildung, das definitorisch und operational unpräzise ist.

3. Informelle Weiterbildung

Eine Veränderung im landläufigen Verständnis von Weiterbildung und ihr folgende Neujustierungen in der Wahrnehmung der Weiterbildungspraxis bestimmen die jüngere Diskussion. Es gibt in der Erwachsenenbildung und Weiterbildungswissenschaft eine wirkmächtige Tradition, das Lernen Erwachsener nicht nur im Kontext organisierter Veranstaltungen zu betrachten, sondern alltagsweltlich gebundene Lernaktivitäten ebenfalls zum Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Reflexion zu zählen. Teilweise speist sich diese Tradition aus institutionskritischen Positionen, die unter der Maßgabe des oben zitierten Strukturplans eine Tendenz zur Verschulung der Weiterbildung bemängeln, teilweise aus der Beobachtung einer Diffusion von Lernerwartungen und pädagogischen Kommunikationsformen in funktional nicht dem Bildungssystem zugehörige Bereiche der Gesellschaft. Die Definition des Deutschen Bildungsrates kann diese Entwicklung begrifflich nicht fassen.

Neuere theoretische Entwicklungen, die ein über Organisation hinaus erweitertes Verständnis von Weiterbildung rahmen, lehnen sich u. a. an die Wissenssoziologie an. Als ein Indikator für pädagogische Kommunikation wird dabei die Behandlung von Wissen unter dem Aspekt der Vermittlung angesehen (vgl. Kade/Seiter 2007). Damit wird eine theoretisch und empirisch fruchtbare Perspektive auf die Analyse von pädagogischen Kommunikationsformen gelegt, die nicht durch Zugehörigkeit zum Bildungssystem eingeschränkt sind. Für empirische Studien operationalisierbar ist dieses Verständnis von pädagogischer Kommunikation über Interaktionsanalysen, die sich allerdings methodisch nicht mit Studien der Weiterbildungsstatistik vereinbaren lassen.

Ob diese begriffliche Erweiterung pädagogischer Kommunikation einen gegenwärtigen Strukturwandel im Bereich des Lernens Erwachsener erfasst oder eine bereits seit Längerem bestehende Praxis für empirische Studien erschließt, sei hier dahingestellt. Deutlich wird auf jeden Fall das Problem der Unzulänglichkeit einer Definition, die sich auf funktional ausdifferenzierte Lehr-Lern-Arrangements bezieht. Erweiterungen der Klassifikationen von Lernaktivitäten, wie sie etwa dem AES (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 22) zugrunde liegen, nehmen diese Entwicklung auf. Hier werden reguläre Bildungsgänge (*formal education*), Weiterbildungsveranstaltungen (*non-formal education*) und informelles Lernen (*informal learning*) unterschieden. Bereits die Begrifflichkeit signalisiert einen Perspektivwechsel, der innerhalb dieser Klassifikation vollzogen wird. Während Bildungsgänge und Veranstaltungen als organisierte Lehr-Angebote identifiziert werden können, ist das informelle Lernen als eine individuelle Lern-Aktivität bestimmt. Von der Beobachtung der Beteiligung am kommunikativen Ereignis

der Lehre wird damit auf die Beobachtung von Selbstzuschreibungen eines psychischen Prozesses (Lernen) umgestellt.

Bei einer Operationalisierung dieser Klassifikation für empirische Studien ergeben sich systematisch zu unterscheidende Domänen, auf die sich die empirischen Daten beziehen. Daten zur Beteiligung an Lehrangeboten bieten eine Grundlage für die Untersuchung von Angebots- und Nutzungsstrukturen mit ihren Derivaten wie z. B. Übergängen, Selektivität, Berechtigung. Sie bleiben unabhängig von der Zuschreibung des Lernens oder Kompetenzerwerbs, die als Folge der Beteiligung ein eigenes Untersuchungsfeld darstellen. Diese konzeptionell bedeutsame Trennung zwischen der Zuschreibung des Lernens und einer damit verbundenen Aktivität wird in der Definition des informellen Lernens aufgehoben. Damit erfolgt eine Subjektzentrierung in der Identifikation von „Lernaktivitäten“, die noch weitaus höhere Trennschärfesiken für empirische Datenerhebungen beinhaltet, als etwa die „subjektive“ Zuordnung eigener Weiterbildungsbeteiligung in den beruflichen oder allgemeinen Bereich.

Die im Alltag sehr unspezifische Verwendung des Lernbegriffs gibt hier das Maß für die Identifikation der „Lernaktivitäten“ vor. Welche Kriterien des Aus- oder Einschlusses dabei wirksam werden, ist in Operationalisierungen des informellen Lernens, wie sie bspw. der AES verwendet, nicht kontrollierbar. Der Rückgriff auf einen psychologisch präzisierten Begriff des Lernens oder des Kompetenzerwerbs kann dieses Problem für die Umfrageforschung nicht lösen, weil er erstens zu voraussetzungsreich ist, um für Selbstauskünfte operationalisiert werden zu können, und zweitens keine Eingrenzung auf spezifische Aktivitäten zulässt, sondern potenziell alle Handlungen und Erlebnisse als lernwirksam ansehen muss.

Im *Task Force Report on Adult Education Survey* (European Commission 2005, S. 23) wird vorgeschlagen, die sich daraus ergebende Schwierigkeit durch die Erfragung einer Intention zu umgehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Intentionen einer Entscheidung von Personen für das Aufsuchen oder die Herstellung eines lernwirksamen Settings vorausgehen. Mit dem Begriff der Intention entsteht eine ausgesprochen komplexe Verweisungsstruktur, die in der Umfrageforschung ähnliche Trennschärfeprobleme nach sich ziehen dürfte wie der Lernbegriff. So kann etwa davon ausgegangen werden,

- dass die Intention für die Einrichtung eines lernwirksamen Settings nicht unbedingt von den an ihr beteiligten Personen formuliert wird, sondern von Dritten; eventuell – wie etwa bei vielen den informellen Aktivitäten zuzurechnenden betrieblichen Arrangements – auch von Organisationen;
- dass Intentionen unterschiedlicher Akteure miteinander konfligieren;
- dass Intentionen formuliert, aber ihre Umsetzung verhindert wird;

- dass lernwirksame Aktivitäten an Attraktivität einbüßen oder unter „Motivverdacht“ geraten, sobald sie mit Intentionalität belegt werden.

Diese Bedenken gegen Intentionalität als Indikator für einen bestimmten Typus des Lernens kommen insbesondere in Bezug auf die sehr fragile Unterscheidung zwischen *informal learning* und *random learning* (vgl. ebd., S. 22) zum Tragen. Auch in der Definition von Colardyn/Bjørnåvold (2004, S. 34) wird Abstand von der Identifikation informellen Lernens durch Intention genommen.

Sie verstehen informelles Lernen als „learning resulting from daily activities related to work, family or leisure. It is often referred to as experiential learning and can to a certain degree be understood as accidental learning. It is not structured in terms of learning objectives, learning time and/or learning support. Typically, it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases, it is non-intentional ...“

Umgehen lassen sich die aufgeführten Einwände durch eine veränderte begriffliche Grenzziehung, die nicht Lernen oder Intention, sondern die Ausübung bestimmter Aktivitäten in den Mittelpunkt der Definition stellt. Der Fokus verlagert sich damit weg von Selbstzuschreibungen, die von den Befragten vorgenommen werden müssen, hin zu Beschreibungen der Beteiligung an Praxen, die als lernförderlich gelten können. Für den Bereich der informellen beruflichen Weiterbildung ist eine solche Perspektive in der Definition und zum Teil in den Items des BSW (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 189) angelegt.

Es wäre selbst ein Gegenstand empirischer Untersuchung, ob die Operationalisierung einzelner Aspekte informeller Weiterbildung über Aktivitäten maßgebliche Verschiebungen gegenüber einer Operationalisierung über Lernzuschreibungen mit sich bringen würde. Ein Zugewinn könnte auf jeden Fall hinsichtlich der Erfassung von Aktivitäten verzeichnet werden, an denen Befragte sich nur mit geringer Wahrscheinlichkeit unter dem Aspekt intentionalen Lernens beteiligen, die aber Lernanlässe bieten, wie etwa die Kooperation in kollegialen Teams mit gemischten Kompetenzen, die Arbeit in professionellen Diskursgemeinschaften oder – für den nicht arbeitsbezogenen Bereich – Museumsbesuche.

Vorsicht ist bei der Erfassung informeller lernhaltiger Anlässe sicherlich insofern geboten, als nicht eine beliebige Auflistung solcher Anlässe erfolgen sollte. Das mündet in die Frage, ob sich das Erkenntnisinteresse der empirischen Erfassung informeller Weiterbildung auf einzelne Aktivitätsformen oder auf Typen bzw. Aktivitätsmuster bezieht. Ist Letzteres der Fall, so erscheint eine Begrenzung und Systematisierung der Items erforderlich zu sein, die etwa entlang einer Typisierung von Berufen oder Organisationen (vgl. etwa Mintzberg 1983) erfolgen könnte, die mit bestimmten Mustern informeller Aktivitäten verbunden sind.

Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Formen der Arbeitsorganisation sich systematisch hinsichtlich der mit in ihnen enthaltenen informellen Gelegenheiten des Kompetenzerwerbs unterscheiden. In formal vergleichbarer Weise ließen sich Strukturmuster der informellen Weiterbildung in der Freizeit durch Milieukonzepte rahmen.

Die Weiterbildungsforschung kann sich bei der Analyse informeller Aktivitäten nicht auf den „einheimischen“ Begriff des Lernens stützen. Sie ist auf einen Import theoretischer Konzeptionen aus den Sozialwissenschaften angewiesen, die soziale Settings als differentielle Gelegenheitsstrukturen zur Teilhabe an kulturellen, beruflichen und betrieblichen Praxen betrachten. Bei einer Übernahme entsprechender Operationalisierungen böte das BSW-AES eine Grundlage, um diese differentiellen Analysen empirisch zu stützen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2. Bielefeld

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungs-wesen. Stuttgart

Colardyn, D./Bjørnåvold, J. (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and practices in EU Member States. In: European Journal of Education, H. 39. S. 1–69

European Commission (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. Luxemburg

Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 94–110

Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 1 (Pä-dagogische Kommunikation). Opladen/Farmington Hills

Klemm, K. u. a. (1990): Bildungsgesamtplan 90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim/München

Kuper, H. (im Druck): Quantitative Daten und Evaluationsforschung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft, Bd. 4 (Erwachsenenbildung/Weiterbildung).

Kuwan, H. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildung-situation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 13.08.2008)

Mintzberg, H. (1983): Structure in Fives. Prentice Hall

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS In-fratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)

Teil B

Anbieter und Segmente

Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung

Sowohl das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) als auch der Adult Education Survey (AES) erfassen für die von den Befragten genannten Veranstaltungen auch die durchführende Einrichtung. Den Befragten wird eine Liste mit elf Einrichtungstypen vorgelegt, aus denen sie dann die zutreffende bzw. am meisten zutreffende Kategorie auswählen können. Zusätzlich wird nach dem Träger der Einrichtung gefragt und eine Liste mit sieben Möglichkeiten angeboten. Diese Vorgehensweise erlaubt es, dass quasi indirekt auch die Einrichtungs- und Trägerstrukturen abgebildet werden können, sie birgt aber auch erhebliche Unsicherheiten. Der Haupteinwand zielt auf die begrenzten Fähigkeiten der Befragten, den Einrichtungstyp und vor allem die Trägerschaft einzuschätzen. Neben der generellen Problematik der Erinnerung spielen bei diesen beiden Fragen zusätzlich Probleme der Erkennbarkeit und der Informiertheit hinein: So werden viele Veranstaltungen in Kooperation durchgeführt (z. B. Betrieb und Weiterbildungseinrichtung) oder Einrichtungen von mehreren Organisationen getragen (z. B. von Gewerkschaften und Kommunen). In vielen Fällen dürften die Befragten schlichtweg überfordert sein, eine Antwort zu geben, die schon Expert/inn/en schwer fällt. Hinzu kommt noch der methodische Einwand, dass beim BSW und beim AES nicht alle besuchten Veranstaltungen erfasst werden, sondern pro Person maximal drei ausgewählt.

In der Summe bedeutet dies, dass die AES- bzw. BSW-Angaben nur Näherungswerte liefern können, grobe Tendenzen zu den Einrichtungs- und Trägerstrukturen. Es ist gewagt, politisch relevante und zum Teil auch heikle Zuordnungen (beruflich-allgemein, betrieblich-außerbetrieblich) auf der Basis solcher Zahlen vornehmen zu wollen. Trotz der insgesamt zu konstatierenden Leistungsfähigkeit von Individualbefragungen haben sie auch Grenzen.

Dieser Beitrag befasst sich nun mit dem Korrelat zur Individualbefragung, der Institutionalbefragung, die im Übrigen in allen anderen Bildungsbereichen im Zentrum der Datenerfassung steht. Im ersten Teil wird ein kurzer Überblick gegeben, welche Datenquellen zu den Weiterbildungsanbietern in Deutschland zur Verfügung stehen und welche Probleme und Herausforderungen sich für eine überregionale trägerübergreifende Anbieterforschung stellen. Im zweiten Teil werden das Konzept und aktuelle Ergebnisse der Anbieterforschung von

BIBB und DIE dargestellt. Abschließend werden weitere Perspektiven der Anbieterforschung entwickelt.

1. Datenlage in der Anbieterforschung

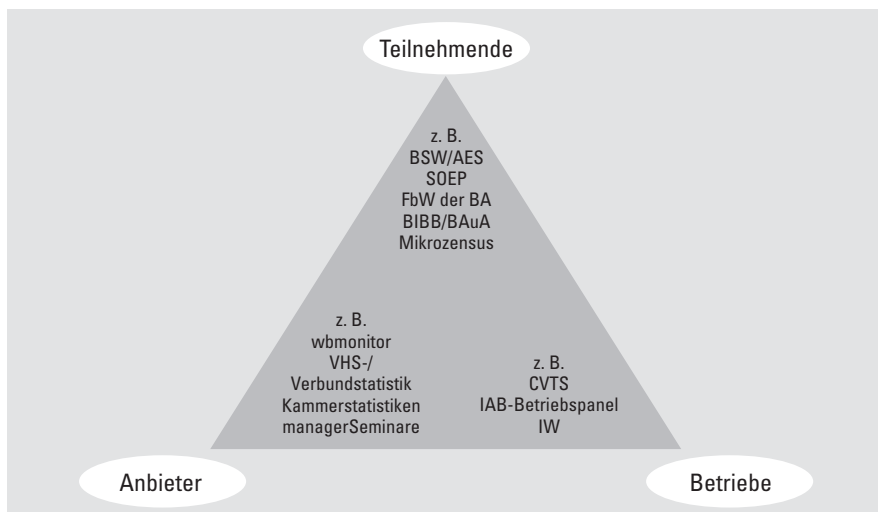
Mit der zunehmenden Bedeutung der Weiterbildung ist auch das Interesse an statistischen Informationen über diesen Bildungsbereich gewachsen (vgl. Faulstich 2005, S. 230; Europäische Kommission 2005 und 2007). Insbesondere die Politik ist auf verlässliche Daten angewiesen, um bildungspolitische Entscheidungen treffen zu können, die Systemstrukturen in der Weiterbildung beeinflussen und gestalten.

Mit Seidel (2006, S. 35 f.) lassen sich die Datenquellen zur Weiterbildung drei Typen zuordnen:

- Individualbefragungen (Adressat/inn/en, Teilnehmende),
- Anbieterstatistiken (Weiterbildungsanbieter, Träger),
- Betriebsbefragungen (Wirtschaftsunternehmen, die interne Weiterbildung durchführen),
- die aus jeweils unterschiedlicher Sicht in der Regel Teilaspekte des Weiterbildungsgeschehens beleuchten (s. Abb. 1).

Zwar gibt es eine Reihe von regionalen und überregionalen Datenquellen, die regelmäßig Informationen über diesen Bildungsbereich bereitstellen (vgl. Seidel

Abbildung 1: Regelmäßig erhobene überregionale Datenquellen zur Weiterbildung



Quelle: eigene Darstellung

2006; Bellmann 2003). Den Anspruch, ein hinreichendes Gesamtbild der Weiterbildung zu liefern, können die Aktivitäten auf den verschiedenen Ebenen allerdings nicht erfüllen. Sie bilden vielmehr einen „Flickenteppich von Träger- und amtlichen Statistiken, von empirischen Erhebungen und Verwaltungsberichten“ (Faulstich 2005, S. 230), die untereinander entweder gar nicht oder nur schwer vergleichbar sind. Eine bundeseinheitliche statistische Erfassung der Aktivitäten im Weiterbildungsbereich oder zumindest eine konsistente Datenbasis, die den gesamten Weiterbildungsbereich abbildet, gibt es bis heute nicht (vgl. DIE 2008, S. 83; Faulstich 2008, S. 648 f.; Dietrich 2007, S. 14 ff.; Kuwan u. a. 2006, S. 2). Während zur Weiterbildungsteilnahme durch das BSW und jüngst den AES, den Mikrozensus, das Sozio-oekonomische Panel (SOEP), die Statistik der Förderung der beruflichen Weiterbildung FbW der Bundesagentur für Arbeit oder die BIBB/BauA-Erwerbstätigenbefragungen eine Vielzahl von repräsentativen Daten vorliegt, ist dies für die Entwicklungen der Anbieterstrukturen und der Angebote gar nicht gegeben. Zwar liegen verschiedene Quellen vor, doch liefern diese ein sehr unvollständiges Bild, wie nachfolgend dargestellt wird. Insbesondere fehlen träger- und bildungsbereichsübergreifende belastbare Zeitreihen auf der Basis kompatibler Datenbestände (vgl. DIE 2008, S. 10).

Weiterbildung ist nicht auf einen institutionell definierten Raum wie Schule oder Hochschule beschränkt, sondern integraler Bestandteil mikrosozialer Elemente (Einrichtungen und Betriebe) ebenso wie makrosozialer Organisationen (Verbände und Initiativen) (vgl. ebd., S. 13). Das organisierte Lernen in der Erwachsenenbildung wird entsprechend von einer großen Vielfalt von Institutionen durchgeführt. Neben den öffentlichen Trägern (Bund, Länder und Kommunen) haben sich vor allem die gesellschaftlichen Großgruppen (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Berufsverbände und die Organisationen der Wohlfahrtspflege) im Weiterbildungsbereich engagiert. In den letzten Jahrzehnten sind zudem verstärkt private Einrichtungen hinzugekommen (z. B. Betriebe und Einzelpersonen), die insbesondere berufliche Weiterbildung kommerziell betreiben (vgl. Gnahn 2001, S. 312). Entsprechend ist die statistische Erfassung der institutionellen Strukturen ein schwieriges Unterfangen (vgl. Faulstich 2008, S. 653). Das Spektrum reicht bei den privaten Trägern von Einzeltrainer/inne/n und kleinen Spezialist/inn/en, die Marktnischen bedienen, bis zu großen Bildungsunternehmen und Weiterbildungskonzernen mit zahlreichen Niederlassungen an verschiedenen Orten. Im Bereich der öffentlich getragenen Einrichtungen mit öffentlichem Bildungsauftrag umfasst es Hochschulen, Akademien und (Berufs-)Fachschulen ebenso wie Volkshochschulen. Zu beobachten ist allerdings eine zunehmende Vermischung beider Bereiche. Kommerzielle Anbieter gründen Einrichtungen, die Bildungsangebote des öffentlich-rechtlichen Bereichs vermitteln, (hoch-)schulische Einrichtungen des öffentlich getragenen Bereichs wiederum kommer-

zialisieren sich. Daneben gibt es noch den großen Bereich der Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen, die Weiterbildung für ihre Beschäftigten anbieten, zum Teil aber auch selbst bzw. mit ausgegründeten ehemaligen betrieblichen Bildungsabteilungen am freien Markt als Anbieter auftreten.

Neben einzelnen amtlichen Statistiken und den Statistiken auf Landesebene liefern vor allem Institutionenstatistiken Informationen über die Anbieter von Weiterbildung. Hervorzuheben sind darunter vor allem die VHS-Statistik (vgl. DIE 1986–2008) und die Verbundstatistik, in der die Weiterbildungsaktivitäten von Arbeit und Leben, katholisch und evangelisch getragener Erwachsenenbildung, der Volkshochschulen sowie des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten zusammengefasst abgebildet werden (vgl. Weiland/Ambos 2008). Ebenso liefern die Kammern und einzelne Verbände (vgl. etwa Wuppertaler Kreis 2008) Daten über die ihnen angeschlossenen Institutionen. Daneben existieren regelmäßige segmentspezifische Befragungen (vgl. z. B. Graf 2007; Streicher/Lünendonk 2006).

Allerdings bilden diese Quellen jeweils nur Teilbereiche der Weiterbildungslandschaft ab, und es ist nicht immer geklärt, wie zuverlässig die Daten sind. Vielmehr ist bekannt, dass die Statistiken erhebliche Fehlerquoten aufweisen können. Dröll stellte etwa bei der Untersuchung der Frankfurter Weiterbildungsanbieter fest, dass sogar ein amtliches Verzeichnis der privaten beruflichen Schulen ca. 25 Prozent Fehlerquote zeigte. „Von 695 verfolgten Spuren von Weiterbildungseinrichtungen in Frankfurt blieben schließlich 283 Institutionen übrig“ (Dröll 1997, S. 55). Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass das Institutionenspektrum selbst schwer abgrenzbar ist, da es sich überschneidet mit Organisationen, welche andere Kernaufgaben haben, aber auch u. a. Weiterbildung betreiben. Die verschiedenen Statistiken folgen außerdem je eigenen Erhebungslogiken. Sie erheben mit unterschiedlichem Aufwand unterschiedliche Daten, werden zu uneinheitlichen Zeitpunkten durchgeführt und beziehen nur bestimmte Anbieter und Träger in ihre Darstellung ein.

Als einzige regelmäßige trägerübergreifende überregionale Erhebung, die Anbieter des gesamten Weiterbildungsmarktes erfasst, ist der *wbmonitor* von BIBB und DIE hervorzuheben, der sich allerdings erst seit 2007 sowohl an die berufliche als auch an die allgemeine Weiterbildung wendet.¹

1 Erst seit 2007 wird der *wbmonitor* gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt. Er wurde im Jahr 2001 vom BIBB mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) ins Leben gerufen und richtete sich bis 2005 nur an Anbieter beruflicher Weiterbildung (s. www.wbmonitor.de und www.bibb.de/wbmonitor).

Daneben erfüllt noch am ehesten das BSW den Anspruch, Daten zum Gesamtbereich der Weiterbildung zu liefern. Es übt quasi die Rolle einer „Ersatzstatistik“ aus (vgl. Faulstich 2005, S. 230). Allerdings erlaubt das BSW nur Einblicke in die Nachfrageseite der Weiterbildung. Auf die Angebotsseite ermöglicht es nur einen partiellen Blick, wenngleich dieses Manko im integrierten Gesamtbericht dadurch verringert wird, dass ausgewählte Ergebnisse verschiedener weiterer verfügbarer Datenquellen zu den Weiterbildungsanbietern zusätzlich aufgeführt werden.

2. Herausforderungen für die Ermittlung einer Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter in Deutschland

Jeder Versuch, die Institutionenlandschaft in der Weiterbildung empirisch zu erfassen, steht neben der unbefriedigenden Datenlage vor erheblichen Abgrenzungs- und Erfassungsproblemen. So kommen die wenigen bundesweiten Erhebungen zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen. Nach den ersten Befunden des Bildungsberichts (vgl. Avenarius u. a. 2003) sprechen Übersichten von mehr als 35.000 Einrichtungen in Deutschland (vgl. ebd., S. 60²). Eine Studie des Bildungswerks der bayerischen Wirtschaft (bbw) identifiziert für das Jahr 2001 aus zahlreichen Quellen 28.517 Unternehmen (vgl. bbw 2001, S. 29), spricht aber von Schätzungen, die bis zu 85.000 Anbietern reichen (vgl. ebd., S. 22)³. Eine Studie zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung ermittelte 2004 17.694 Adressen (vgl. Bötzel/Krekel 2004, S. 21). Eine Studie zur Lage der Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen errechnete 2005 aus 53.706 Adressen eine Zahl von 18.800 tatsächlichen Anbietern (im Frühjahr 2005) (vgl. WSF 2005, S. 25).⁴ Nach Lünendonk (2006) sind demgegenüber auf dem Weiterbildungsmarkt in Deutschland lediglich „einige Tausend“ Anbieter aktiv (Streicher/Lünendonk 2006, S. 12).⁵

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchungen unterschiedliche Definitionen zu berücksichtigender Anbieter, verschiedene Erhebungseinheiten, unterschiedliche Erhebungsstrategien, methodische Vorgehensweisen und Schätzverfahren zugrunde legen. Wenngleich die bloße Zahl der Anbieter somit wenig aussagekräftig ist, macht diese Auflistung doch deutlich, wie wenig wir

2 Leider ohne weitere Quellenangabe. Im 2006 erschienenen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) finden sich zur Zahl der Weiterbildungsanbieter keine Angaben mehr, auch nicht im jüngsten Bericht, der sich schwerpunktmäßig auf die Entwicklungen in der innerbetrieblichen Weiterbildung konzentriert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

3 Leider ohne Quellenangabe.

4 Diese Schätzung erfolgt auf Grundlage der Rückmeldungen von 5.109 Proband/inn/en, von denen 3.638 angaben, Weiterbildungsanbieter zu sein (vgl. WSF 2005, S. 25).

5 Eine Basis für diese Schätzung wird nicht genannt. Die Lünendonk-Studie stützte sich 2006 auf die Rückmeldungen von 68 „führenden“ Anbietern beruflicher Weiterbildung (Streicher/Lünendonk 2006, S. 10).

über die Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter wissen (vgl. ausführlich Dietrich 2007).

Bei der Ermittlung der Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter ist zuerst die Abgrenzung der Weiterbildung zu benachbarten Feldern eine komplexe Aufgabe, insbesondere in Bezug zur Erstausbildung (etwa im Falle von Berufsvorbereitung, ausbildungsbegleitenden Hilfen, außerbetrieblicher Berufsausbildung, Umschulung u. Ä.) und zum Freizeitbereich (Hobby, Sport, Vereine). An ihren Rändern geht sie aber auch fließend in organisatorische Strukturen über (etwa bei Kirchen, Gewerkschaften, Sportorganisationen), in betriebliche Kontexte (etwa Personalentwicklung, Management, Ausbildung), in andere Politikfelder (etwa Arbeitsmarkt, Landwirtschaft, Innenpolitik) und in andere Bildungsbereiche (etwa Sozialpädagogik, Hochschule, Schule) (vgl. Dietsche u. a. 2001, S. 8).

Eine klare Bestimmung der Orte und Institutionen, in denen Weiterbildung stattfindet, ist außerdem angesichts der Expansion und Ausdifferenzierung der Weiterbildung als tragendem Bestandteil des lebenslangen Lernens zunehmend schwierig. Doch selbst Konzepte, die sich nur auf die Erfassung der organisierten Weiterbildung beschränken, stehen vor nicht geringen Herausforderungen. Insbesondere ist die Unterscheidung zwischen den beiden dominanten Segmenten der organisierten Weiterbildung, der durch Betriebe organisierten (innerbetrieblichen) Weiterbildung einerseits und der offenen Weiterbildung durch Weiterbildungsanbieter andererseits sehr schwierig. Es kommt zunehmend zu Durchmischungen, da sich betriebliche Weiterbildungsabteilungen verselbstständigen und mit offenen Angeboten auftreten und umgekehrt Weiterbildungsunternehmen Teile der betrieblichen Weiterbildung übernehmen.

Entscheidenden Einfluss auf das Ergebnis hat also die Frage, wie Weiterbildung definiert wird. Wird nur die berufliche oder die gesamte Weiterbildung in den Blick genommen, werden z. B. Anbieter berücksichtigt, die ausschließlich Freizeit-, Sport- und Hobbykurse anbieten (Tanz- oder Segelschulen, Vereine wie Sportvereine etc.), wird das große Segment der innerbetrieblich organisierten Weiterbildung hinzugerechnet usw. Die eingesetzte Definition muss außerdem hinreichend trennscharf sein, um unzweideutig und nachvollziehbar über die Frage der Einbeziehung oder Nicht-Berücksichtigung eines beliebigen Anbieters zu entscheiden. Gleichzeitig muss sie so kurz gefasst und allgemein verständlich sein, dass sich auch die Anbieter selbst auf ihrer Grundlage möglichst eindeutig zuordnen können. Auch wenn das Ziel einer vollständigen Erfassung nie erreicht werden kann (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 22), bei Einhaltung dieser Voraussetzungen lassen sich noch am ehesten Veränderungen im Anbietergefüge valide nachzeichnen und in ihrer Bedeutung einordnen.

Neben diesen Abgrenzungsschwierigkeiten ist auch die eigentliche Ermittlung der Anbieter eine große Herausforderung. Es müssen möglichst viele Einrichtungsverzeichnisse und Datenbanken ausgewertet werden. Dabei ist zum einen die Zählweise entscheidend. In den Schätzungen werden teilweise große Träger mit zahlreichen Niederlassungen als ein einziger Anbieter (als Träger⁶) gerechnet, in anderen Erhebungen wird jede Außenstelle als eigener Anbieter gezählt.

Eine methodische Herausforderung liegt aber auch darin, die mit unterschiedlichen Erfassungskonzepten erhobenen und dementsprechend in verschiedenen Formaten vorliegenden Daten zusammenzuführen. Zusätzlich entsteht ein erheblicher Aufwand, um die Vielzahl von Dubletten zu ermitteln, die es innerhalb der einzelnen Datenbanken und zwischen ihnen gibt. Hierzu muss vor dem eigentlichen Abgleich eine „Vorverarbeitung“ der Datenfelder vorausgehen. Eine auf diese Weise bereinigte Anbieterdatei wird jedoch immer zahlreiche ungültige Einträge enthalten, da die Aktualität, Qualität und Zuverlässigkeit der Daten der verschiedenen Quellen sehr unterschiedlich ist. Die ermittelten Adressen müssen daher noch überprüft werden. Hierbei stellt der Rücklauf eine erhebliche Schwierigkeit dar, so dass die Grundgesamtheit häufig auf Basis einer relativ geringen Antwortmenge geschätzt werden muss (vgl. Dietrich 2007, S. 46 ff.). Grundsätzlich ist ferner zu bedenken, dass sich die Anzahl der Anbieter permanent verändert. Der Weiterbildungsmarkt ist durch permanente Schließungen vorhandener und das Entstehen neuer Träger und Einrichtungen von einer hohen Instabilität gekennzeichnet.

3. Anbieterforschung des wbmonitor von BIBB und DIE

Aufgrund der beschriebenen desolaten Datenlage hat das BMBF das Kooperationsprojekt „Weiterbildungskataster“ gefördert, das vom DIE und dem BIBB in Bonn in Zusammenarbeit mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) durchgeführt wurde. Das Projekt hatte das Ziel, eine möglichst vollständige Erhebung aller Anbieter durchzuführen, die mit einem eigenen Weiterbildungsangebot offen am Markt auftreten. Von Juni 2007 bis Januar 2008 wurden aus verfügbaren Einrichtungsverzeichnissen und Datenbanken knapp 23.000 bereits sorgfältig um Duplikate bereinigte Adressen ermittelt, die überwiegend durch telefonische Befragung überprüft wurden. Auf diese Weise wurden knapp 17.000 Weiterbildungsanbieter identifiziert, von denen zusätzlich grundlegende strukturelle Angaben erfragt wurden (vgl. auch nachfolgend Dietrich/Schade/Behrendorf 2008). Dabei wurden auch Grundlagen für eine regelmäßige Aktualisierung und Fortschreibung erarbeitet, wie

6 Zur Unterscheidung der Begriffe Träger, Anbieter, Einrichtung, Institution usw. gibt es keine allgemeingültige Definition (vgl. dazu ausführlich Dietrich 2007, S. 10 ff.)

im Zeitverlauf Veränderungen im Institutionenspektrum in der Weiterbildung abgebildet werden können.

Die Untersuchung des Projekts „Weiterbildungskataster“ stützt sich auf die Definition der wbmonitor-Umfrage. Als Weiterbildungsanbieter werden dabei alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter verstanden, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. Weiterbildung umfasst dabei alle organisierten Bildungsangebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richten. Zielen diese darauf ab, beruflich verwertet zu werden, sind sie als berufliche, anderenfalls als allgemeine Weiterbildung einzuordnen. Der allgemeinen Erwachsenenbildung werden auch kulturelle und politische Erwachsenenbildung zugerechnet, der beruflichen Weiterbildung werden die unregelmäßige und die geregelte Fortbildung wie z. B. die Meister-/Techniker-/Fachwirteausbildung, Umschulung und berufliche Rehabilitation sowie wissenschaftliche Weiterbildung zugeordnet.

Ausgeschlossen sind solche Anbieter, die ausschließlich in einem oder mehreren der folgenden Felder tätig sind: Sport- oder Hobbykurse, Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung, Angebote für Kinder und Jugendliche (Hausaufgabenhilfe), Tätigkeit als Trainer/in/Dozent/in/Honorarkraft für Weiterbildungseinrichtungen ohne eigenständiges Marktangebot. Für die Erfassung einzelner Einrichtungen wird ein Betriebsstättenkonzept verfolgt, wonach auch die regionalen Niederlassungen/Zweigstellen eines Trägers, nicht jedoch reine Schulungsstätten, als eigene Anbieter behandelt werden.

Anzahl und Struktur der Weiterbildungsanbieter in Deutschland

Auf Grundlage dieser Definition hat das Projekt aus den vorliegenden Quellen nach sehr sorgfältiger Dublettenbereinigung und Plausibilisierung 22.920 Adressen potenzieller Anbieter ermittelt, von denen nach Prüfung 13.962 Weiterbildungsanbieter im Sinne des Projekts identifiziert wurden. Hinzuzurechnen sind die in dieser Anzahl noch nicht enthaltenen Zweigstellen der Volkshochschulen, so dass insgesamt eine Anzahl von 16.841 verbürgten Weiterbildungsanbietern in Deutschland ermittelt wurde.

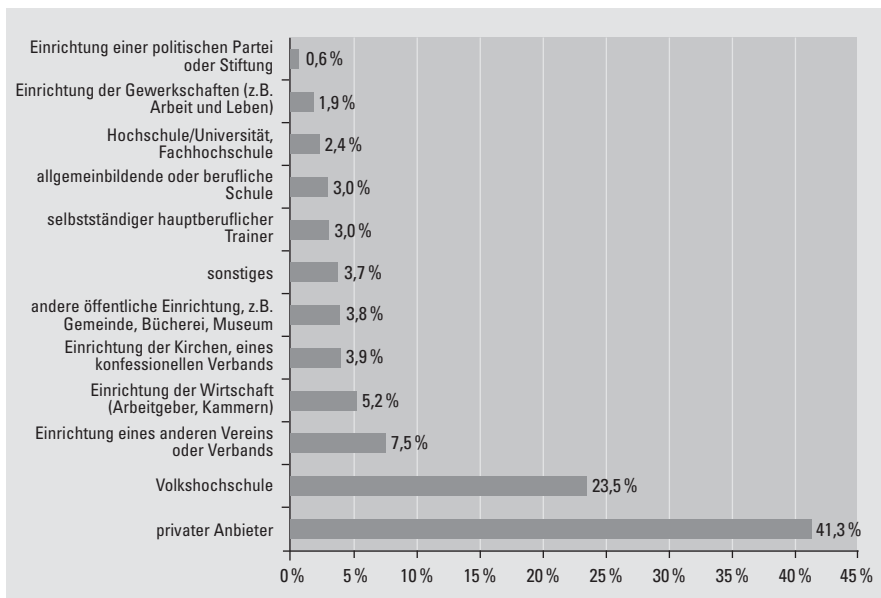
Die tatsächliche Anzahl liegt sicherlich höher. Berücksichtigt man die Angaben, die die Anbieter zu ihren Filialen gemacht haben und bringt alle diejenigen Einrichtungen in Abzug, die sich als Filiale bezeichnet haben oder deren Status unklar ist (nicht erreicht oder Angabe „sonstiges“), so ergibt sich sogar eine Größenordnung von knapp 25.000 Anbietern (vgl. ebd., S. 22). Da viele Anbieter die Zahl ihrer Filialen sicherlich nur geschätzt haben, ist dies als grobe Größenordnung

zu verstehen. Außerdem zeigen Vergleiche mit fünf verschiedenen regionalen Vollerhebungen aus universitären Forschungsvorhaben, dass bestimmte Anbieter durch die bundesweite Recherche nicht zu ermitteln waren (bestimmte Initiativen, Akademien usw.). Sogar umgekehrt hat diese *bundesweite* Recherche eine bemerkenswerte Anzahl von Anbietern ermittelt, die den regionalen Vollerhebungen nicht bekannt waren. Hinzu kommt also eine nicht zu quantifizierende Anzahl von Anbietern, die das Projekt nicht ermitteln konnte. Abzuziehen sind die trotz sorgfältigster Bereinigung nicht auszuschließenden Dubletten. Die genaue Zahl wird schließlich auch aufgrund der permanenten Fusionen, Schließungen und Neugründungen immer nur näherungsweise zu ermitteln sein.

Verteilung nach Trägern

Die Kategorisierung der Einrichtungen kann nach sehr unterschiedlichen Kriterien vorgenommen werden. Üblich ist eine Unterscheidung nach der Trägerschaft, wobei auch dafür unterschiedliche Systematisierungen vorliegen (vgl. ausführlich Dietrich 2007, S. 11 ff.; s. Abb. 2). Das Projekt hat sich aus Gründen der Anschlussfähigkeit an die aktuelle Systematisierung des AES (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008) angelehnt. Private Bildungsanbieter (41,3 %) sind mit weitem Abstand am

Abbildung 2: Anbietertypen



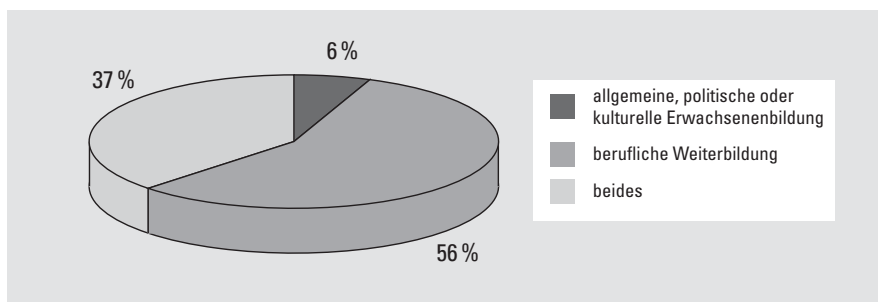
Quelle: Weiterbildungskataster (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 27); Angabe in gültigen Prozentwerten, N=14.880, Fehl=1.961; Mehrfachnennungen möglich

häufigsten vertreten, gefolgt von den Volkshochschulen, auf die knapp ein Viertel der Antworten entfallen (23,5 %). Den geringsten Anteil haben Einrichtungen einer politischen Partei oder Stiftung mit 0,6 Prozent.

Verteilung auf die Angebotssegmente allgemeine und berufliche Bildung

Nach den vorliegenden Ergebnissen bieten mit 56 Prozent mehr als die Hälfte aller bekannten Anbieter ausschließlich berufliche Weiterbildung an, während sich nur etwa sechs Prozent ausschließlich auf allgemeine Weiterbildung konzentrieren. Mehr als ein Drittel der Anbieter bedienen beide Segmente (s. Abb. 3).

Abbildung 3: Ausrichtung des Angebots



Quelle: Weiterbildungskataster (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 28); Angabe in gültigen Prozentwerten, N=16.841, Fehl=134

4. Ausblick

Das Projekt „Weiterbildungskataster“ hat somit bei sehr hohem Rücklauf grundlegende Strukturdaten über die deutschen Weiterbildungsanbieter ermitteln können (weitere Ergebnisse in Dietrich/Schade/Behrendorf 2006). Der wbmonitor (www.wbmonitor.de), der sich auf die gleiche Grundgesamtheit bezieht, erhebt jährlich detaillierte Informationen zu den Weiterbildungsanbietern, die nun auf die mit dem Weiterbildungskataster ermittelte Grundgesamtheit hochgerechnet werden können.

Regelmäßige Aktualisierungen der vorhandenen Datenbasis sind angesichts der Gründungs- und Schließungsdynamik in diesem Wirtschaftssegment unabdingbar. Nur dann können belastbare Aussagen über die Entwicklung des Marktes und des Anbieterspektrums in der Weiterbildung getroffen werden. Um den Aufwand für solche Aktualisierungen weiter zu verringern, ist eine intensive Kooperation mit den Datenlieferanten anzustreben.

So können zukünftig in einer Gesamtschau neben Strukturen und Entwicklungen auch absolute Gesamtwerte zur Anbieterlandschaft in der Weiterbildung sowie deren Veränderung im Zeitablauf ermittelt werden. Dies ersetzt nicht die verschiedenen regionalen und bereichsspezifischen Untersuchungen zur Weiterbildung. Der wbmonitor kann aber als Referenzrahmen dienen. Perspektivisch würde eine verstärkte Zusammenarbeit von wbmonitor und den in den Bundesländern verankerten Initiativen die Transparenz und Ergebnisqualität in diesem Forschungsfeld weiter verbessern und damit auch Anschluss gewinnen an die vergleichsweise gut ausgebauten Individual- und Betriebsbefragungen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Avenarius, H. u. a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen

Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld

Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft (2001): bbw-Studie Weiterbildungsträger in Deutschland. München

Bötel, C./Krekel E. M. (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 19–40

Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2007–2008): Elektronische Datenbasis des wbmonitor 2007–2008. Bonn. URL: www.wbmonitor.de (Stand: 18.08.2008).

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1986–2008): Elektronische Datenbasis der Volkshochschul-statistik für die Berichtsjahre 1985–2007. Bonn

Dietrich, S. (2007): Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland. Problemaufriss für eine Erhebungsstra-tegie. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0701.pdf (Stand 20.08.2008)

Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrendorf, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn. URL: www.die-bonn.de/anbieterforschung.de/ergebnisse/Ergebnisbericht_Projekt_Weiterbildungskataster.pdf (Stand 20.08.2008)

Dietsche, B./Nuissl, E./Pehl, K. (2001): Machbarkeitsstudie „Weiterbildungstrendbericht“. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/dietsche01_01.pdf (Stand: 25.08.2008)

Dröll, H. (1997): Weiterbildungsmarkt Frankfurt. Diss. Frankfurt a.M.

Europäische Kommission (2005): Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und den Ausbau von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen. KOM(2005) 625. Brüssel

Europäische Kommission (2007): Mitteilung der Kommission. Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allge-meinen und beruflichen Bildung. KOM(2007) 61. Brüssel

- Faulstich, P. (2008): Weiterbildung. In: Cortina, K./Baumert, J. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 647–682
- Faulstich, P. (2005): Weiterbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 223–231
- Gnahn, D. (2001): Träger. In: Arnold, R./Nolda, S. /Nuißl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 312–313
- Graf, J. (2007): Weiterbildungsszene Deutschland 2007. Bonn
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld
- Kuwan, H. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld, S. 35–63
- Streicher, H./Lünendonk, T. (2006): Lünendonk-Studie 2006. Bad Wörlshofen
- Weiland, M./Ambos, I. (2008): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2006. Kompakt. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/weiland0801.pdf (Stand: 20.08.2008)
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen
- Wuppertaler Kreis (Hrsg.) (2008): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfragen bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. Köln. URL: www.wkr-ev.de.pdf (Stand: 18.08.2008)

Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien

Die Europäische Kommission und das Statistische Amt der Europäischen Union (Eurostat) sind bestrebt, vergleichbare Daten über das Lernen Erwachsener zu erhalten. Seit Langem werden in der EU-Arbeitskräfteerhebung Informationen zum Lernen Erwachsener erhoben, die Grundlage für den EU-Strukturindikator zum Lebenslangen Lernen¹ im Lissabon-Prozess bilden. Seit 1993 wurde dreimal der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) durchgeführt. Er ist eine etablierte europäische Erhebung zur betrieblichen (Weiter-)Bildung für die Jahre 1993, 1999 und 2005. Als neue europäische Erhebung zum Lernen Erwachsener soll künftig der Adult Education Survey (AES) als Weiterbildungsbefragung aus der individuellen Perspektive etabliert werden, für den 2007 die Piloterhebung in Deutschland durchgeführt wurde. Im Rahmen der Vorbereitung und Implementierung der CVTS-Erhebungen hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mehrfach darauf hingewiesen, wie wichtig Harmonisierung und Verknüpfung dieser beiden europäischen Weiterbildungserhebungen sind, um Synergien zu ermöglichen (vgl. Grünewald/Moraal 2001, S. 24; European Commission 2003, S. 40; BIBB 2005).

In diesem Beitrag werden wir auf die Anschlussfähigkeit und die Komplementarität von CVTS und AES eingehen. Im ersten Kapitel erörtern wir die Vor- und Nachteile von Unternehmens- und Individualbefragungen im Themenfeld „betriebliche Weiterbildung“. Auf die konzeptionellen Hintergründe der Erfassung der betrieblichen Weiterbildung in CVTS und AES wird im zweiten Kapitel näher eingegangen. Abschnitt drei diskutiert die Abgrenzung der betrieblichen Weiterbildung in CVTS und AES. Im letzten Kapitel werden die Definitionen der Lernformen bzw. Lernaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung in CVTS und AES miteinander verglichen.

¹ Dieser Indikator misst die Teilnahme der Gesamtbevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten in den letzten vier Wochen. Als politisches Ziel wurde die Erreichung einer EU-Quote von mindestens 12,5 Prozent bis 2010 gesetzt (vgl. European Commission 2005, S. 67 ff.).

1. Vor- und Nachteile von Unternehmensbefragungen im Kontrast zu Individualbefragungen

1.1 Unternehmensbefragungen in der Weiterbildungsforschung

In der deutschen Weiterbildungsforschung wurden mehrere Unternehmensbefragungen in den 1990er Jahren fast zeitgleich eingeführt. Die europäischen CVTS-Erhebungen gibt es seit 1993, die Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft seit 1992, das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung seit 1993 für Westdeutschland bzw. seit 1996 auch für Ostdeutschland, und das Hannoveraner Firmenpanel gab es zwischen 1994 und 2001. Im Unterschied zu früheren, punktuellen Unternehmensbefragungen wurden diese Untersuchungen langfristig angelegt. Teilweise wurden sie als Panelstudien konzipiert, teilweise als regelmäßig zu wiederholende Querschnittsbefragungen. Insgesamt haben Unternehmensbefragungen seit den 1990er Jahren einen deutlichen Bedeutungszuwachs erfahren. Allerdings wird betriebliche Weiterbildung in diesen Befragungen unterschiedlich definiert, was die Vergleichbarkeit erschwert (vgl. Grünewald/Moraal 2001, S. 9–24; Käßlinger 2007, S. 382 f.; Weiß 1996).

Unternehmensbefragungen sollen Informationen über Unternehmensstrukturen und -praktiken liefern und Aussagen über die Verbreitung bestimmter Phänomene in Organisationen ermöglichen. Die Ergebnisse lassen sich von der Politik, Wissenschaft oder Praxis nutzen. So können zum Beispiel der öffentlichen Förderpolitik Hinweise zu möglichen Förderschwerpunkten gegeben, das Weiterbildungsverhalten von Betrieben wissenschaftlich analysiert oder Weiterbildungsträger über generelle Weiterbildungstrends informiert werden.

1.2 Methodischer Vergleich von Individual- und Unternehmensbefragungen

Will man Individual- und Unternehmensbefragungen vergleichen, sind zwei Gesichtspunkte von großer Bedeutung. Zum einen ist die antwortende Person in den Blick zu nehmen. Zum anderen muss man sich fragen, welche Auskünfte man von dieser Person erhalten kann.² In Individualbefragungen wird in der Regel eine Person befragt, beispielsweise zu ihrem persönlichen Weiterbildungsverhalten.³ In Unternehmensbefragungen wird ein/e Verantwortungsträger/in über das ganze Unternehmen befragt.⁴ Es handelt sich also bei Letzteren um eine vermittelte

2 Fragen nach Unterschieden in der Samplebildung und Befragungsdurchführung werden hier nicht thematisiert.

3 Proxy-Interviews wie im Mikrozensus werden bei dieser Betrachtung als Problemfall ausgeblendet.

4 Dies schließt aber nicht aus, dass sich diese Person in ihrem Unternehmen Informationen bei Kolleg/innen oder Vorgesetzten einholen kann, mit ihnen gemeinsam den Fragebogen ausfüllt oder verschiedene Fragebogenteile von verschiedenen Personen ausgefüllt werden.

Informationsweitergabe durch (organisationsinterne) Expert/inn/en. Geht man davon aus, dass Personen entsprechend ihres Wissensstandes einen Fragebogen beantworten, ergeben sich je nach Befragungstyp unterschiedliche Probleme. Individualbefragungen haben mit dem Problem des Vergessens zu kämpfen, da kaum ein Individuum über seine Weiterbildungsbeteiligungen Buch führen wird, während Betriebe dies aus betriebswirtschaftlichen oder professionellen Gründen häufiger tun. Bei Individualbefragungen mit längeren Referenzzeiträumen wird somit davon ausgegangen, dass Individuen tendenziell eine lange zurückliegende Weiterbildungsbeteiligung vergessen, was zur Untererfassung führt (vgl. Seidel 2006, S. 50). Allerdings ist diskutabel, ob der Faktor „Dauer“ wirklich der entscheidende für das Erinnerungsvermögen ist: „Der zeitbedingte Verfall von Erinnerungen setzt insgesamt weniger rasch ein, wenn Emotionen an die jeweiligen Informationen gekoppelt sind“ (Gieseke 2007, S. 84). Für Individualbefragungen bedeutet dies, dass es individuell extrem verschieden sein kann, an welche Weiterbildungsveranstaltungen sich die Befragten erinnern. Besonders einprägende Weiterbildungen (z. B. aufgrund eines schönen Weiterbildungsortes, schlechter Gruppenatmosphäre, eines/r charismatischen Dozenten/Dozentin usw.) können über lange Zeit erinnert werden, auch wenn sie nur von kurzer Dauer waren. Hingegen können berufsbiografisch wichtige Weiterbildungen trotz langer Dauer nahezu vergessen sein (vgl. ebd., S. 212 ff.). Umso wichtiger ist eine gestützte Fragetechnik, um dem Erinnerungsvermögen auf die Sprünge zu helfen, aber auch um die Zuordnung eigener Aktivitäten zum abstrakten Begriff „Weiterbildung“ zu erleichtern. Viele Individuen verbinden mit Weiterbildung primär berufliche Weiterbildung, während zum Beispiel ein Kunst- oder Tanzkurs nicht als Weiterbildung verstanden wird. Mit direkter, ungestützter Fragetechnik wird die berufliche Weiterbildung stärker erfasst als die allgemeine Weiterbildung (Behringer 1980, S. 183 ff.). Insofern muss man davon ausgehen, dass die allgemeine Weiterbildung untererfasst wird, wenn sie nicht gestützt abgefragt wird.

In Unternehmensbefragungen geben in der Regel Expert/inn/en (Personalverantwortliche, Geschäftsführer/innen etc.) Auskunft über Aktivitäten und Strategien des Unternehmens, in dem sie beschäftigt sind. Selbstverständlich ist, dass solche Befragungen primär Daten über Betriebe und die dort Beschäftigten liefern. In der Weiterbildungsforschung kann zum Beispiel abgefragt werden, wie viele Beschäftigte des Unternehmens an Weiterbildung teilnehmen, welche Kosten dem Unternehmen dafür entstehen und wie viel Arbeitszeit für Weiterbildung aufgewendet wird. Berufliche Weiterbildung, die von den Individuen selbst oder der Agentur für Arbeit veranlasst und finanziert wird, findet dagegen in Unternehmensbefragungen in der Regel keine Berücksichtigung.

Bei der Erfassung der Weiterbildung in Betrieben ist es grundsätzlich wichtig, zwischen verschiedenen Betriebsgrößen zu differenzieren, da sich die Situationen in Groß-, Kleinbetrieben und mittelständischen Betrieben eklatant unterscheiden. In Großbetrieben wird die Weiterbildung sehr häufig professionell und formalisiert verfolgt, d. h. man kann davon ausgehen, dass die den Fragebogen beantwortenden Expert/inn/en über gutes bis sehr gutes Fachwissen verfügen. Dementsprechend dürfte bei Betriebsbefragungen den Antwortenden klarer sein, was zur Weiterbildung zu zählen ist. In Großbetrieben werden Daten zur betrieblichen Weiterbildung zudem zentral in Datenbanken erfasst. Allerdings gibt es auch viele Betriebe, in denen die Datenerfassung dezentral, punktuell oder gar nicht erfolgt. Es kann auch der Fall sein, dass die Daten in einem Format gesammelt werden, das mit dem Format der Befragung nur schlecht kompatibel ist. Insofern hat man in Großbetrieben insgesamt weniger mit einem Wissensmangel und mehr mit Problemen des Informationszugangs und -managements innerhalb der Betriebe zu rechnen. Wenn in einem Großbetrieb Weiterbildungsdaten kaum oder dezentral gesammelt werden, ist davon auszugehen, dass die den Fragebogen ausfüllende Person mehr oder minder grobe Schätzungen zu quantitativen Angaben (Teilnehmende, Kosten, Zeitvolumen, etc.) vornehmen muss. Ob diese Schätzungen aufgrund von Nicht-Wissen zu Über- oder Untererfassungen führen, ist unseres Wissens nicht bekannt und somit eine zu prüfende Annahme. Man kann einerseits annehmen, dass die ausfüllenden Personen sich nur an dem orientieren, was sie wirklich gesichert wissen, was zur Untererfassung führen würde (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 47). Andererseits ist es nicht unwahrscheinlich, dass die Expert/inn/en aufgrund der bildungspolitischen Forcierung des Ziels einer hohen Beteiligungsquote am lebenslangen Lernen eher zu strategisch gedachten überhöhten Angaben tendieren. Kleinere und vor allem Kleinstbetriebe tendieren mit ihrem Wissen über Weiterbildung wiederum in Richtung der Individuen, d. h. man kann nicht sicher sein, ob ein gewisses Grundwissen über die Weiterbildungsbegrifflichkeiten vorhanden ist. Die mittelständischen Unternehmen sind jedoch die schwierigsten Fälle, da sie einerseits oft keine formale Datenerfassung wie die Großbetriebe betreiben und andererseits bereits so groß sind, dass das individuelle Erinnerungsvermögen nicht mehr ausreicht. Insofern ist es wichtig, dass die Weiterbildungsdefinitionen in Fragebögen fundiert sind und möglichst gut gestützte Fragen gestellt werden.

Unternehmensbefragungen haben im Vergleich zu Individualbefragungen Stärken im Bereich der Erhebung der Kosten und des Grades der professionellen Organisation von Weiterbildung (vgl. ebd., S. 29). Verantwortliche in den Unternehmen kennen sich mit diesen Themenkomplexen in der Regel gut aus. Die Zahl der Teilnehmenden oder die Zahl der aufgewendeten Zeitstunden werden dahingegen nur in wenigen Unternehmen erfasst. Manche Unternehmen zählen nur

Teilnahmefälle und keine Teilnehmenden. Angaben zu der Teilnehmendenstruktur (Qualifikation, Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, etc.) sind oft nicht besonders zuverlässig (vgl. ebd., S. 29 ff.). Hier haben Individualbefragungen Vorteile, weil dort nur das Erinnerungsvermögen mit Bezug zu den eigenen Weiterbildungen gefragt ist. Der Nutzen von Weiterbildungen kann bei Unternehmensbefragungen nur aus Sicht des Unternehmens und bei Individualbefragungen nur aus Sicht des Individuums erfasst werden.

Unternehmens- und Individualbefragungen sind komplementär zueinander zu sehen. Sehr interessante Forschungsmöglichkeiten könnten sich aus der Verbindung von Unternehmens- und Individualdaten durch sogenannte „matched employer-employees data“ für Forschungszwecke ergeben. Ein Beispiel dafür ist das LIAB (Linked-Employer-Employee-Datenbank) des IAB, in der Betriebs- und Beschäftigtendaten verknüpft sind (vgl. Alda 2005). In Frankreich wurden CVTS3-Betriebe befragt, deren Beschäftigte schon durch AES befragt wurden. Die Ergebnisse beider Befragungen werden gezielt miteinander verknüpft.

Jeder Befragungstyp hat seine Stärken und Schwächen. So sollten sie nicht als Konkurrenz zueinander gesehen oder in eine Rangfolge gebracht werden: Man erhält zum Beispiel von Individuen nicht generell bessere oder schlechtere, sondern in der Regel nur zu bestimmten Themen bessere Informationen als von Institutionen. Eigentlich sollte gelten:

„Diese unterschiedlichen Datenquellen legen den Vergleich mit Puzzleteilen nahe, die sich zu einem – wenn auch nicht vollständigen – Gesamtbild mit Ausschnitten des Weiterbildungsgeschehens aus Sicht der Anbieter, aus Sicht der Teilnehmenden und aus Sicht der Betriebe zusammenfügen lassen“ (Seidel 2006, S. 37).

Insofern ist das EU-Ziel eines integrativen Statistiksystems zum lebenslangen Lernen zu befürworten. Wichtig ist, dass CVTS und AES compatible und vergleichbare Konzepte und Definitionen verwenden. Hier sehen wir deutlichen Optimierungsbedarf. Da CVTS „sozusagen der ältere Bruder des AES“ (v. Rosenblatt/Bilger in Band 1, S. 77) ist, sollte sich der AES an der CVTS-Definition betrieblicher Weiterbildung orientieren, wenn er keine methodisch und inhaltlich bessere Definition anbieten kann.

2. Konzeptionelle Hintergründe von CVTS und AES: Lernformen der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung.

2.1 Dreiteilung der Lernformen: formales Lernen, non-formales Lernen und informelles Lernen

Der Begriff des lebenslangen Lernens umfasst viele Facetten, umso wichtiger ist es, wie er definiert und operationalisiert wird. Indem die EU-Kommission lebenslanges Lernen durch die drei Lernformen formales, non-formales und informelles Lernen konkretisiert (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 33–35), verfolgt sie das Ziel, die heterogenen nationalen Bildungssysteme auf der Makroebene vergleichbar zu machen, ohne von einem Metamodell eines „optimalen Bildungssystems“ ausgehen zu müssen. Bezugspunkt der Zuordnung aller Bildungsmaßnahmen ist nicht das jeweilige nationale Bildungssystem, sondern die jeweiligen Lern- und Zertifizierungsmechanismen. Damit abstrahiert diese Definition von den Rahmenbedingungen des Lernens. Das Problem ist, dass die Dreiteilung der Lernformen an einen bestimmten Grad der Formalisierung von Lernen gebunden ist. Formales Lernen, non-formales Lernen und informelles Lernen können in jedem Lernkontext stattfinden. So kann die betriebliche Weiterbildung sowohl formales Lernen (z. B. Weiterbildung zum Meister), non-formales Lernen (z. B. Weiterbildungskurse), als auch informelles Lernen (z. B. selbstgesteuertes Lernen per Internet) umfassen. Für eine Bestimmung des Lernens in Unternehmen sowie eine Verortung der Funktion und Relevanz der betrieblichen Weiterbildung in der Gesellschaft genügt eine solche Dreiteilung des Lernens allerdings nicht.

2.2 Operationalisierung der Definition und der Lernformen im EU-Diskussionskontext: von HaLLA über CLA nach AES

Das Konzept des lebenslangen Lernens und dessen Dreiteilung in Lernformen hat Konsequenzen für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland, weil sie u. a. auch Ausgangspunkt für die Erfassung des lebenslangen Lernens im AES ist. Zur Operationalisierung des lebenslangen Lernens sowie der Dreiteilung der Lernformen hat das CEDEFOP ein Konsortium beauftragt, eine harmonisierte Liste von Lernaktivitäten (HaLLA) zu entwickeln, deren konzeptionelles Gerüst eine Grundlage für die Entwicklung der empirischen Instrumente zur Erfassung von Lernaktivitäten bilden soll. Basis des Konzepts ist eine Hierarchie von Definitionskriterien, bei der erstens der Formalisierungsgrad der Lernaktivitäten steht, gefolgt vom Vorhandensein einer Interaktion mit einem/r Lehrenden sowie zusätzlichen Dimensionen wie dem Bezug der Lernaktivität zur Arbeit oder der Auswirkung der Lernaktivität auf die individuelle Kompetenzentwicklung (vgl. Gnahn u. a. 2002).

Die EU-Kommission beauftragte Eurostat mit der Einberufung einer *Task Force on Measuring Lifelong Learning* (TF MLLL) einzurichten. Diese *Task Force* entwickelte eine Klassifizierung der Lernaktivitäten (Eurostat 2001). Dabei wurde davon ausgegangen, dass Klassifikationen und Nomenklaturen ein Instrument darstellen, um statistische Informationen zu erheben. Die Klassifikation sollte auch der internationalen Datenvergleichbarkeit dienen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein Handbuch der Lernaktivitäten (CLA) entwickelt (European Commission/Eurostat 2006), das die Grundlage für die Erfassung des Lernens im AES bildet.

Die Entwicklung des AES-Fragebogenkonzepts basiert auf dem beschriebenen Konzept, der Dreiteilung der Lernformen sowie deren Operationalisierung im CLA-Handbuch. Der Schwerpunkt liegt im AES beim non-formalen Lernen, wobei unterstellt wird, dass dies weitgehend die Weiterbildung abdeckt. In der deutschen Fassung des Fragebogens wurden die Lernformen allerdings anders klassifiziert. In Übersicht 1 werden die europäische AES-Klassifizierung und die deutsche AES-Klassifizierung gegenübergestellt.

Übersicht 1: Klassifizierung der Lernformen des europäischen AES und des deutschen AES

non-formales Lernen nach dem europäischen AES	Weiterbildungsveranstaltungen nach dem deutschen AES
NFE1a) private lessons or courses (classroom instruction, lecture or a theoretical and practical course)	=> <i>Kategorie wurde geteilt: „Private lessons“ wurde zu „Einzelunterricht/Training in der Freizeit“ und zu einer eigenen Kategorie. „Courses“ wurden als „Kurse“ bei „Lehrgängen, Seminaren und Schulungen“ hinzugefügt (vgl. Eurostat 2008, S. 20).</i> 1.) Einzelunterricht in der Freizeit/Privatunterricht
NFE1b) courses conducting through open and distance education	2.) Fernunterricht in herkömmlicher Form oder als E-Learning (tutorunterstützt)
NFE1c) seminars or workshops	=> <i>Kategorie wurde zeitbezogen weiter ausdifferenziert in:</i> 3.) Kurse, Lehrgänge, Seminare und Schulungen (länger als ein Tag), 4.) kurzzeitige Bildungsveranstaltungen: Vorträge, Seminare, Schulungen (ein Tag oder kürzer) <i>Außerdem wurden Kurse im Sinne von NFE1a) hier noch hinzugefügt (s. Zeile 1 der Übersicht).</i>
NFE1d) guided on the job Training	5.) Einzelunterricht/Training am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte, Kollegen, Trainer oder Medien-Lernprogramme

Es gibt Abweichungen bei NFE1a und NFE1c zwischen europäischem und deutschem AES. Umso verwirrender ist, dass bei der Rückmeldung der deutschen Ergebnisse an Eurostat die deutschen AES-Kategorien 1 und 3 zu NFE1a

dann doch wieder zusammengefasst und die deutsche AES-Kategorie 4 allein zu NFE1c gerechnet wurden. Dies dürfte die europäische Vergleichbarkeit der Daten einschränken.

2.3 Fazit

Der deutsche AES beruht – mit deutschen Adaptionen – auf dem Fragenprogramm des europäischen AES. Ausgangspunkt der Erfassung sind die EU-Definition des lebenslangen Lernens und die verschiedenen Lernformen. Bei den Lernformen wird unterschieden zwischen „formalem“, „non-formalem“ und „informellem“ Lernen. Mit diesen drei Lernformen ist die Erfassung von Lernen maßgeblich vorgegeben.

Die CVTS-Erhebung beruht dagegen nicht auf derselben Erfassung wie im AES, sondern stellt auf eine systemische Betrachtungsweise des Lernens in Unternehmen ab. Das zentrale Problem beim Vergleich oder der Komplementarität sind die unterschiedlichen konzeptionellen Hintergründe beider Erhebungen. Die AES-Lernaktivitäten bilden so die betriebliche Weiterbildung nur begrenzt ab. Unterschiedliche Betrachtungsweisen des Lernens bedingen daher unterschiedliche Erfassungskonzepte und Einteilungen der Lernformen in den beiden Erhebungen. Die unterschiedlichen konzeptionellen Hintergründe von CVTS und AES erschweren die Herstellung von Synergien.

3. Erfassung der betrieblichen Weiterbildung in AES und CVTS

Dieses Kapitel befasst sich zuerst mit den in AES und CVTS verwendeten Konzepten beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. In einem zweiten Schritt werden die Operationalisierungen betrieblicher Weiterbildung dargestellt und diskutiert. Dabei geht es einerseits um die Eignung der Kriterien, zum anderen um die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an andere Datenquellen und an theoretische und bildungspolitische Diskurse.

3.1 Definition betrieblicher Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung in der Abgrenzung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) umfasst Lehrgänge und Kurse, die „unmittelbar mit ... (dem) Beruf zu tun haben“ (Kuwan u. a. 2006, S. 37 ff.). Dabei werden vier Maßnahmenteilen konkret vorgegeben, die Bezug nehmen auf Funktionen oder Ziele der Weiterbildung wie Umschulung, Aufstieg, Einarbeitung in eine neue Arbeit und Anpassung an neue Aufgaben im Beruf. Hinzu kommt die Restgruppe „sonstige Lehrgänge/Kurse in meinem Beruf“. Im AES wird ein anderes Erfassungskonzept verfolgt, und es wird nicht mehr nach beruflicher Weiterbildung und konkreten Zielen, die damit erreicht werden sollen, gefragt. Stattdessen wird die Weiterbildungsteilnahme dann

als berufsbezogen klassifiziert, wenn die Befragten hauptsächlich aus beruflichen Gründen daran teilgenommen haben.⁵

Häufig wird eine Unterscheidung des großen Teilbereichs der beruflichen bzw. berufsbezogenen Weiterbildung vorgenommen, und oft wird dabei betriebliche von nicht-betrieblicher Weiterbildung abgegrenzt. Sauter (1989, S. 4 f.) verweist auf die Segmentierung in der beruflichen Weiterbildung. Danach gibt es drei Subsysteme der beruflichen Weiterbildung: den Bereich der *betrieblichen Weiterbildung*, den Bereich der *individuellen beruflichen Weiterbildung* und den Bereich der *Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmer/innen* als Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Betriebliche Weiterbildung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Betriebe als Weiterbildungsanbieter für ihre Mitarbeiter/innen auftreten oder außerbetriebliche Weiterbildung für ihre Beschäftigten finanzieren. Baethge u. a. (1990, S. 198) definieren betriebliche Weiterbildung als „vom Betrieb durchgeführt und/oder veranlasst und finanziert“. Die Segmente beruflicher oder berufsbezogener Weiterbildung unterscheiden sich hinsichtlich der Finanzierung, aber auch hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten und einer eventuellen „Teilnahmepflicht“ (etwa in Form sanktionsbewehrter Verhaltenserwartungen des Arbeitgebers).

Für den deutschen AES wurde in Band 1 dieser Veröffentlichung als Definition betrieblicher Weiterbildung und zur Abgrenzung von individueller beruflicher Weiterbildung vorgeschlagen:

„Während die betriebliche Weiterbildung auf betriebliche Interessen und Qualifikationsanforderungen ausgerichtet sein muss – was nicht ausschließt, dass sie zugleich den individuellen Qualifikationsinteressen der Beschäftigten dient –, ist die außerbetriebliche Weiterbildung eher von den individuellen Zielen der beruflichen Fortentwicklung gesteuert und wird von spezifischen Bildungsanbietern organisiert“ (Band 1, S. 73).

Die Definition betrieblicher Weiterbildung im CVTS ist mit dieser Definition durchaus vereinbar (Eurostat 2006, S. 37):

⁵ Untersuchungsmethodisch ist es problematisch, Interviewte aufzufordern, die von ihnen besuchten Weiterbildungen entweder „beruflichen Gründen“ oder „privaten Interessen“ zuzuordnen. Die Unterscheidung in „Gründe“ vs. „Interessen“ legt unterschiedliche Konnotationen nahe. Eine einheitliche Terminologie „berufliche Gründe“ und „private Gründe“ wäre vorteilhafter gewesen und entspräche dem AES-Fragebogen der *Task Force* AES. Bei den Beispielen wurde die berufliche Weiterbildung immer zuerst und mit mehr Beispielen als die nicht-berufliche Weiterbildung genannt. Für die nicht-berufliche Weiterbildung aufgeführte Beispiele wie z. B. waldkundliche Führung sind weder sehr repräsentativ noch dürften sie als klischeehafte Beispiele besonders gut geeignet sein. Dadurch könnte das Antwortverhalten zugunsten der beruflichen Weiterbildung beeinflusst worden sein. Allgemeine Weiterbildung (wie früher im BSW) und nicht-berufliche Weiterbildung (wie nun im AES) sind so nicht mehr vergleichbar. Es gilt: „Der Übergang vom BSW zum AES bleibt dennoch ein konzeptioneller Bruch“ (v. Rosenblatt 2007, S. 30).

„Continuing vocational training is a training measure or activity which has as its primary objective, the acquisition of new competencies or the development and improvement of existing ones ... The training measures or activities must be planned in advance and must be organised or supported with the special goal of learning. Random learning (see definition Nr. 44) and initial vocational training (IVT) are explicitly excluded.“

Auf der Ebene der allgemein gehaltenen Definition ist vergleichsweise leicht Einigkeit herzustellen, die Frage ist jedoch, wie dieses Konstrukt adäquat operationalisiert werden kann. Natürlich sind Abgrenzungen immer an den Zwecken orientiert, für die sie getroffen werden, und müssen sich an den zur Verfügung stehenden Daten orientieren. Dabei ist es von großer Bedeutung, auch die Anschlussfähigkeit an andere Datenquellen sowie an theoretische und bildungspolitische Diskurse zu wahren.

3.2 Operationalisierungen betrieblicher/nicht-betrieblicher Weiterbildung

Jede neue Operationalisierung für bereits gängige Konzepte ist erstens an dem Kriterium zu messen, ob sie den interessierenden Sachverhalt angemessener abbildet als ihre Vorgänger. Zweitens ist darzulegen, wie die auf der Grundlage neuer Operationalisierungen dargestellten Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden können zu anderen empirischen Ergebnissen. Dies gilt für den AES besonders für den Vergleich mit den etablierten nationalen BSW-Ergebnissen, aber gleichermaßen für den Vergleich auf europäischer Ebene. Bei Letzterem sind sowohl die Vergleichsmöglichkeit mit den AES-Ergebnissen der übrigen EU-Mitgliedsstaaten von Bedeutung wie auch die Kohärenz mit weiteren Erhebungen auf EU-Ebene wie dem CVTS.

Operationalisierung im BSW

Im BSW wurden zuletzt zwei Operationalisierungen betrieblicher Weiterbildung verwendet (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 336 ff.):

1. Der Arbeitgeber/Betrieb ist Maßnahmeträger, sei es im Betrieb oder in einer Ausbildungsstätte des Arbeitgebers („enge Definition“).
2. Der Arbeitgeber/Betrieb ist Träger oder die Maßnahme findet während der Arbeitszeit statt („weite Definition“).

Je nach enger oder weiter Definition lag 2003 der Anteil betrieblicher Weiterbildung bei 54 Prozent oder bei 83 Prozent an den beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Erwerbstätigen (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 336 ff.). Nach den BSW-Ergebnissen ist der Anteil betrieblicher Durchführung in den letzten 30 Jahren relativ stabil geblieben, trotz der Zunahme der beruflichen Weiterbildung: Im „Ur-BSW“ (Bezugszeitraum 1978–1979) wurden 50 Prozent der Kurse zur beruflichen Weiterbildung im Betrieb oder in einer besonderen Bildungsstätte

des Arbeitgebers durchgeführt (vgl. Behringer 1980, S. 15 f.). Diese Abgrenzung entspricht der „engen Definition“ betrieblicher Weiterbildung, wie sie später im BSW verwendet wurde.

In der Tat ist eine Definition betrieblicher Weiterbildung durch den Ort der Durchführung recht eng. Nach dieser Definition werden alle Weiterbildungsmaßnahmen, die von Bildungsträgern für den Arbeitgeber organisiert und außerhalb des Unternehmens durchgeführt werden, sei es im Wege spezifisch für das Unternehmen konzipierter und durchgeführter Maßnahmen, sei es im Wege von „Standardangeboten“, an denen Mitarbeiter/innen des Betriebs teilnehmen, *nicht* als betriebliche Weiterbildung gezählt. Eine solche Abgrenzung unterzeichnet das betriebliche Weiterbildungsengagement, da vor allem viele kleine Unternehmen externe Lehrveranstaltungen außerhalb des Unternehmens durchführen lassen (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 38). Umgekehrt ist das Unternehmen auch des Öfteren Durchführungsort für Bildungsmaßnahmen im Rahmen der staatlichen aktiven Arbeitsmarktpolitik (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 145 ff.).

Das zusätzliche Kriterium in der weiter gefassten Definition betrieblicher Weiterbildung, wie sie im BSW 2003 verwendet wurde, ist die Durchführung während der Arbeitszeit. Rund zwei Drittel der Kurse zur beruflichen Weiterbildung fanden 2003 während der Arbeitszeit statt (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 333 f.).⁶ Nicht als betriebliche Weiterbildung erfasst werden alle Aktivitäten, die außerhalb der Arbeitszeit durchgeführt werden – selbst dann, wenn beispielsweise im Sinne eines *cost sharing* der Arbeitgeber die direkten Kosten der Weiterbildung (wie Teilnahmegebühren) trägt oder die Arbeitnehmer/innen dafür Freizeit einbringen.

Insgesamt kommt diese Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung, wie sie im BSW 2003 vorgenommen wurde, nicht zu befriedigenden Ergebnissen. Sie unterschätzt das betriebliche Weiterbildungssegment wegen der Bezugnahme auf den Weiterbildungsort und wegen der Arrangements der Kostenteilung auch bei betrieblicher Weiterbildung. Weiterbildungsmaßnahmen, die außerhalb des Unternehmens und außerhalb der Arbeitszeit durchgeführt werden, können Ausdruck betrieblichen Handelns mit dem Ziel des Ausbaus der Kompetenzen der Beschäftigten sein, werden aber im BSW 2003 nicht zur betrieblichen Weiterbildung gerechnet. Bis 1997 gab es im BSW eine dritte, weiter gefasste Definition betrieblicher Weiterbildung, die neben der räumlichen und zeitlichen Lage der Weiterbildung die finanzielle Unterstützung oder Lohnfortzahlung für die Teilnahme berücksichtigte (vgl. Kuwan u. a. 2000, S. 265 f.). Der Anteil der

6 Weiterbildung von nicht erwerbstätigen Personen wurde als Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit berücksichtigt.

betrieblichen Weiterbildung bei dieser weitesten Definition lag 1997 bei 86 Prozent aller beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Erwerbstätigen. Aus unserer Sicht ist diese Operationalisierung, die zusätzlich die finanziellen Beiträge des Arbeitgebers als weiteres Abgrenzungskriterium heranzieht, gut geeignet.

Operationalisierung im CVTS

Im CVTS3 wurde betriebliche Weiterbildung wie folgt operationalisiert (vgl. Eurostat 2006, S. 37):

„Continuing vocational training is a training measure or activity which has as its primary objective, the acquisition of new competencies or the development and improvement of existing ones and which is financed at least partly by the enterprises for their persons employed who either have a working contract or who benefit directly from their work for the enterprise such as unpaid family workers and casual workers. Persons employed holding an apprenticeship or training contract must not be taken into consideration for CVT. ... The training measures or activities must be planned in advance and must be organised or supported with the special goal of learning. Random learning ... and initial vocational training (IVT) are explicitly excluded.“

Im CVTS gibt es Einschränkungen des Erfassungsgegenstandes sowohl auf der Ebene der einbezogenen Maßnahmen als auch auf der Ebene der teilnehmenden Personen.

- Die Weiterbildung muss ganz oder teilweise vom Unternehmen finanziert werden. D. h. der Arbeitgeber trägt die direkten Kosten der Weiterbildung zumindest teilweise, oder die Weiterbildung findet zumindest teilweise während der Arbeitszeit statt.
- Die Weiterbildung muss geplant sein – das ergibt sich aus der Definition als einer auf ein Ziel ausgerichteten betrieblichen Aktivität, die einer Entscheidung bedarf. Nicht-intentionales Lernen kann daher keine betriebliche Weiterbildung im Sinne dieser Definition sein.
- Wegen der Ausrichtung der Weiterbildung auf betriebliche Qualifikationsanforderungen werden nur Maßnahmen für die Belegschaft der befragten Unternehmen einbezogen, Maßnahmen für Zeitarbeitskräfte (die einen Arbeitsvertrag mit einem Personaldienstleister, aber nicht mit dem befragten Unternehmen haben) sind ebenso ausgeschlossen wie Maßnahmen für Arbeitslose, die für die Arbeitsagentur durchgeführt werden.
- Wegen der Trennung von Ausbildung (IVT) und Weiterbildung (CVT) werden Maßnahmen für Auszubildende nicht als betriebliche Weiterbildung gezählt.

Vorgeschlagene Operationalisierung für den deutschen AES

Auch für den deutschen AES ist eine Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung vorgeschlagen worden (vgl. Band 1, S. 73). Dabei ist es besonders span-

nend, die auf dem AES beruhenden Aussagen zu betrieblicher Weiterbildung zu den Ergebnissen des CVTS in Beziehung zu setzen. Dafür ist es erforderlich, die für den deutschen AES vorgeschlagenen Kriterien zur Abgrenzung betrieblicher von nicht-betrieblicher Weiterbildung genauer zu betrachten, ihre Eignung zu diskutieren und abzuwägen, wie groß die Abweichung vom oder die Übereinstimmung mit dem Gegenstandsbereich vom CVTS sind.

Zunächst fällt auf, dass im AES zwar berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung differenziert wird – diese Unterscheidung aber bei der Abgrenzung betrieblicher Weiterbildung ohne Belang ist. Zur betrieblichen Weiterbildung werden also auch Maßnahmen gezählt, an denen die Befragten nicht aus beruflichen Gründen, sondern aus privatem Interesse teilnehmen.

Im AES stehen (vgl. Band 1, S. 73) vier Kriterien zur Verfügung, um betriebliche Weiterbildung abzugrenzen:

- 1) die zeitliche Lage (innerhalb/außerhalb der Arbeitszeit; Frage 104/NFE6),
- 2) die Teilnahmeveranlassung (auf betriebliche Anordnung/Vorschlag von Vorgesetzten; Frage 90b_1-20⁷),
- 3) die Übernahme von Kosten durch den Arbeitgeber (Frage 105/NFE11/11a),
- 4) die Nennung des Arbeitgebers als Anbieter der Maßnahme (Frage 118/NFE20).

Der Projektverbund schlägt für den deutschen AES vor, zur betrieblichen Weiterbildung alle Weiterbildungsmaßnahmen zu zählen, bei denen die Kriterien 1 oder 2 erfüllt sind. Nach v. Rosenblatt/Bilger eignen sich die Kriterien 3 und 4 weniger für die Abgrenzung, weil sie für die Befragten „weniger überschaubar“ seien (Band 1, S. 73).

Kriterium 1: Zeitliche Lage der Weiterbildungsmaßnahmen

Mehr als die Hälfte aller im AES erfassten Weiterbildungsmaßnahmen fanden ganz (54 %) oder überwiegend (3 %) während der bezahlten Arbeitszeit oder einer Freistellung für Bildungszwecke statt (vgl. ebd., S. 74). Für ein Prozent traf dies zum kleineren Teil zu.

Als betriebliche Weiterbildung werden Kurse gezählt, die ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer Freistellung für Bildungszwecke stattfanden. Eine Freistellung „zum kleineren Teil“ führt dazu, den betreffenden

7 Diese Frage ist im harmonisierten AES-Fragebogen nicht enthalten.

Kurs nicht als betriebliche Weiterbildung zu bezeichnen, wenn nicht noch das zweite Kriterium, die betriebliche Anordnung, die Zuordnung herbeiführt. Wie stets bei Abgrenzungen sind die Grenzziehungen letztlich Setzungen – ob die Grenze bei einem Zeitanteil von 49,9 Prozent in der Arbeitszeit angemessen gezogen wird, bleibt letztlich der Einschätzung überlassen. Zu einer quantitativ bedeutsamen Veränderung der betrieblichen Weiterbildung trüge diese Kategorie ohnehin nicht bei, da sie mit nur ein Prozent der Weiterbildungskurse nur schwach besetzt ist.

Kriterium 1 erscheint als geeignet, Hinweise auf betriebliche Interessen an der Weiterqualifizierung der Belegschaft zu geben; das Ausmaß der Inanspruchnahme bezahlter Freistellung von der Arbeit für den Besuch individuell motivierter Weiterbildung (z. B. Bildungsurlaub) ist in Deutschland recht begrenzt, Fehlzuordnungen zur betrieblichen Weiterbildung dürften daher selten sein.

Kriterium 2: Teilnahmeveranlassung

Als betriebliche Weiterbildung werden im deutschen AES Kurse/Veranstaltungen gezählt, an denen die Befragten „auf betriebliche Anordnung“ teilgenommen haben (32 % der Teilnahmefälle). Die Teilnahme „auf Vorschlag von Vorgesetzten“ (16 %) wird dagegen nicht mitgerechnet, weil ein solcher Vorschlag sich nicht notwendigerweise auf betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen beziehe (vgl. ebd., S. 74). Durch die Einbeziehung dieses Kriteriums in die Abgrenzung betrieblicher Weiterbildung erhöht sich der Anteil der betrieblichen Weiterbildung von 57 Prozent aller Teilnahmefälle (nur Kriterium 1) auf 60 Prozent (Kriterium 1 oder Kriterium 2 ist erfüllt) (vgl. ebd.).

Diese Vorgehensweise erscheint aus zwei Gründen weniger geeignet. Die vom Arbeitgeber veranlasste Teilnahme oder die individuelle Entscheidung zur Teilnahme, wie sie von den Teilnehmenden retrospektiv angegeben wird, spiegelt deren subjektive Sicht und unter Umständen auch ihre Intention wider, selbstbestimmte Subjekte ihrer eigenen Erfahrungen und (Bildungs-)Biografie (und nicht Objekte institutionell geregelter Vorgänge) zu sein (vgl. Friebe 1996). Mit anderen Worten: Nicht das Kriterium „Teilnahmeveranlassung“ ist für die Abgrenzung betrieblicher und anderer Weiterbildung weniger geeignet, sondern seine retrospektive Erfragung bei den Teilnehmenden. Zudem ist die Wortwahl „Vorschlag“ oder „Anordnung“ vermutlich stark von der beruflichen Position derjenigen beeinflusst, deren Weiterbildung der/die Vorgesetzte erreichen möchte. Es bestehen daher Zweifel daran, dass eine Grenzziehung zwischen den Kategorien zur validen Differenzierung führt, die sich hinsichtlich der Nachdrücklichkeit der Beeinflussungsabsicht des/der Vorgesetzten und/oder der Ausrichtung auf betriebliche Ziele unterscheiden. Aus unserer Sicht ist dieses Kriterium daher ungeeignet.

Der AES ist eine harmonisierte Befragung – es gibt aber nationale Abweichungen. Die Frage nach der Teilnahmeveranlassung ist eine deutsche Zusatzfrage. Mithin könnte eine sich auf dieses Kriterium stützende Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung nicht gleichermaßen in allen teilnehmenden Staaten implementiert werden. Damit wären Auswertungen und Analysen in europäisch vergleichender Perspektive nicht möglich – aus unserer Sicht ein weiteres Argument gegen die Anwendung dieses Kriteriums.

Kriterium 3: Kostenübernahme durch den Arbeitgeber

Die Übernahme von Kosten durch den Arbeitgeber wird im AES mit folgender Frage ermittelt: „In manchen Fällen beteiligt sich der Arbeitgeber an den Kosten einer Weiterbildung, etwa für Teilnahme- und Prüfungsgebühren oder für Lernmaterialien. Trifft das in Ihrem Fall zu?“⁸ Es ist davon auszugehen, dass Arbeitnehmer/innen nur sehr eingeschränkt Kenntnisse darüber haben, wie hoch die vom Arbeitgeber getragenen Kosten betrieblicher Weiterbildung sind (Zahlungen an externe Weiterbildungsveranstalter, Personalaufwendungen für internes Weiterbildungspersonal etc.). Weiter verbreitet dürfte dagegen das Wissen darüber sein, ob der Arbeitgeber für die eigene Weiterbildungsteilnahme Kurs-/Prüfungsgebühren ganz oder teilweise übernommen hat. Im Sozio-oekonomischen Panel wird beim Themenschwerpunkt zur Weiterbildung stets die finanzielle Unterstützung vom Arbeitgeber oder von anderen Stellen erfragt, der Anteil fehlender Antworten gibt keinen Anhaltspunkt dafür, dass die Frage als besonders schwierig einzustufen ist. Auch im BSW wurden bis 1997 Fragen nach der finanziellen Unterstützung durch den Arbeitgeber oder die Lohnfortzahlung während der Weiterbildungsteilnahme gestellt und für die Abgrenzung betrieblicher Weiterbildung berücksichtigt. Es mag sein, dass das Wissen der Beschäftigten über die Finanzierung ihrer Weiterbildung durch ihren Arbeitgeber nicht vollständig ist – mithin eine Einbeziehung des Kriteriums mit einer Unterschätzung des betrieblichen Segments der Weiterbildung verbunden sein könnte. Das Kriterium ganz außer Acht zu lassen, führt aber sicherlich zu einer Unterschätzung größeren Ausmaßes.

Aus Sicht der Autoren ist die Finanzierung ein unverzichtbares Kriterium und sollte mit in die Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung einbezogen werden.

Kriterium 4: Arbeitgeber als Anbieter der Maßnahme

Der Anbieter einer Weiterbildungsveranstaltung wird im AES mit dieser Frage ermittelt: „Wer oder welche Einrichtung hat diesen Kurs oder diese Veranstaltung angeboten?“ Auf der dazu vorgelegten Liste wird als erstes Item „mein Arbeitgeber“ ge-

8 Angaben zur Häufigkeitsverteilung waren zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch nicht veröffentlicht.

nannt.⁹ Auch bei diesem Kriterium gilt, dass eine Untererfassung des betrieblichen Segments gegeben sein könnte, zumal der Begriff „angeboten“ nicht eindeutig ist: Die Befragten könnten darunter sowohl den Weiterbildungsort, den Organisator als auch einen externen Bildungsträger verstanden haben. Aber welche Interpretation auch immer der Antwort zugrunde liegt: Bei Nennung des eigenen Arbeitgebers ist dieser an der Weiterbildung beteiligt. Aus Sicht der Autoren könnte das Kriterium deshalb durchaus als ergänzendes Abgrenzungsmerkmal genutzt werden.

Die Autoren schlagen vor, betriebliche Weiterbildung für den AES so zu operationalisieren, dass berufliche Weiterbildungsmaßnahmen als „betrieblich“ angesehen werden, wenn sie

- zumindest teilweise innerhalb der Arbeitszeit stattfinden, oder
- der Arbeitgeber zumindest teilweise Kosten der Weiterbildung übernimmt, oder
- der Arbeitgeber als Anbieter der Weiterbildung genannt wird.

3.3 Fazit

In der ökonomischen Literatur wird oft der Begriff „*on-the-job training*“ verwendet. Damit wird berufliche Bildung bezeichnet, die während der Arbeitszeit von den Betrieben durchgeführt oder finanziert wird oder, betrieblich finanziert, außerhalb der Arbeitszeit stattfindet (vgl. z. B. Becker 1993; Ehrenberg/Smith 1994; Altonji/Spletzer 1991). Das entscheidende Definitionsmerkmal ist hier die teilweise oder vollständige Finanzierung der beruflichen Bildung durch den Arbeitgeber, sei es durch innerbetriebliches Weiterbildungspersonal, durch Bezahlung externer Bildungsangebote oder durch Lohnzahlung während der Weiterbildung. Bildungsmaßnahmen, die außerhalb des Betriebs durchgeführt werden, gehören – wenn das Finanzierungskriterium erfüllt ist – ebenfalls zur betrieblichen Weiterbildung.

Die im CVTS verwendete Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung verwendet vor allem das Kriterium Finanzierung (durch Geld oder Arbeitszeit) und schließt insofern an die ökonomische Literatur an. Auch in Deutschland wird bei dem Begriff „betriebliche Weiterbildung“ üblicherweise an prominenter Stelle die betriebliche Finanzierung einbezogen. Als ein Beleg dafür ein Zitat aus dem Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: „Unternehmen tragen die Verantwortung für die betrieblichen Bildungsinvestitionen. Grundsätzlich ist es Aufgabe der Unternehmen, die im betrieblichen Interesse liegende Weiterbildung ihrer Beschäftigten selbst zu finanzieren“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. X).

⁹ Angaben zur Häufigkeitsverteilung waren zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch nicht veröffentlicht.

Betriebliche Weiterbildung bezieht sich auch nach der Definition des AES auf betriebliches Handeln mit dem Ziel, betriebliche Qualifikationsanforderungen zu erfüllen. Dafür entstehen Kosten. Betriebliche Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung der Beschäftigten kann auch als Indikator der intentionalen Weiterbildung aufgefasst werden. Insofern wäre es adäquat, das Finanzierungskriterium auch im AES konsequent zu verwenden und nicht nur die Weiterbildung während der Arbeitszeit, sondern auch die Übernahme von Weiterbildungskosten durch die Betriebe als Zuordnungskriterium einzusetzen. Wegen der Informationsdefizite der Beschäftigten über die betrieblichen Weiterbildungskosten ist hier möglicherweise mit einer Unterschätzung betrieblicher Weiterbildung zu rechnen. Das Kriterium aber ganz wegzulassen, wie v. Rosenblatt/Bilger (Band 1, S. 73) vorschlagen, zieht jedoch vermutlich eine stärkere Unterschätzung nach sich. Um die Unterschätzung aufzufangen, könnte ergänzend die Nennung des Arbeitgebers als Weiterbildungsanbieter mit einbezogen werden.

Ziel sollte es sein, die Definition und Operationalisierung betrieblicher Weiterbildung im AES so nahe wie möglich an die bereits etablierten Definitionen heranzuführen (s. z. B. CVTS) oder Abweichungen davon gut zu begründen. Schließlich sollen die beiden Informationsquellen zum Lernen Erwachsener sich ergänzen und – möglichst widerspruchsfrei – die Informationsgrundlage für bildungs- und beschäftigungspolitische Aktivitäten der EU-Kommission darstellen. Die bislang vorgetragene Begründung für die Abgrenzung betrieblicher Weiterbildung im AES – finanzielle und organisatorische Aspekte sind für die befragten Teilnehmer weniger überschaubar (vgl. Band 1, S. 73) – erscheint nicht nachvollziehbar, zumal auch die früher im BSW verwendete Operationalisierung sich auf diese Kriterien stützte. Um die mit dem AES gewonnenen Informationen gut mit den Ergebnissen der übrigen EU-Mitgliedsstaaten vergleichen zu können, erscheint es sinnvoll, eine Abgrenzung zu wählen, die sich nur auf Kriterien stützt, die im harmonisierten AES-Fragenprogramm enthalten sind. Dies schließt zusätzliche Abgrenzungen für rein nationale Auswertungen nicht aus.

4. Anschlussfähigkeit von AES an CVTS?

Die unterschiedlichen konzeptionellen Hintergründe von CVTS und AES erschweren eine Anschlussfähigkeit beider Erhebungen. Trotzdem versuchen wir in den nachfolgenden Übersichten 2 und 3 durch eine Gegenüberstellung der Lernformen von CVTS und AES zu zeigen, welche Lernformen dennoch kongruent sein könnten.

Übersicht 2: Lernaktivitäten im deutschen AES

Kurse, Lehrgänge, Seminare, Schulungen – länger als ein Tag
kurzzeitige Bildungsveranstaltungen: Vorträge, Seminare, Schulungen – höchstens ein Tag
Einzelunterricht/Training am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte, Kollegen, Trainer oder Medien-Lernprogramme
Fernunterricht in herkömmlicher Form oder als E-Learning (tutorunterstützt)
Einzelunterricht in der Freizeit/Privatunterricht

Übersicht 3: Lernformen im CVTS

interne und externe Lehrveranstaltungen wie Lehrgänge, Kurse und Seminare
Besuch von Fachvorträgen, Fachtagungen/Kongressen/Symposien/Kolloquien/Workshops, Fachmessen, Erfahrungsaustauschkreisen, sonstigen Informationsveranstaltungen
geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz oder in der Arbeitsplatzumgebung (Unterweisung durch Vorgesetzte, Spezialisten oder Kollegen, Lernen durch die normalen Arbeitsmittel und andere Medien, Einarbeitung)
geplante Weiterbildung durch job rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche
geplante Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln
geplante Weiterbildung durch selbstgesteuertes Lernen z. B. mit audiovisuellen Hilfen wie Videos, computergestütztem Lernen, Internet

Betrachtet man die einzelnen AES-Lernaktivitäten und CVTS-Lernformen (s. Übersicht 2 sowie Übersicht 3) zeigt sich, dass die AES-Definition der betrieblichen Weiterbildung sowohl formales Lernen (z. B. Weiterbildung zum Meister), non-formales Lernen (z. B. Weiterbildungskurse), als auch informelles Lernen (z. B. selbstgesteuertes Lernen per Internet) umfasst. Darüber hinaus enthält diese AES-Einteilung der Lernaktivitäten nicht die eher informellen Lernformen im CVTS (job rotation sowie Lern- und Qualitätszirkel). Im Einzelnen:

- Die AES-Lernaktivität „Kurse, Lehrgänge, Seminare, Schulungen – länger als ein Tag“ sowie zum Teil die AES-Lernaktivität „kurzzeitige Bildungsveranstaltungen: Vorträge, Seminare, Schulungen – höchstens ein Tag“ sind partiell kongruent mit der CVTS-Lernform „interne und externe Lehrveranstaltungen wie Lehrgänge, Kurse und Seminare“. Das Problem ist hier die Erfassung der Vorträge, denn diese gehören im CVTS zu den dort sogenannten „anderen Formen“ der betrieblichen Weiterbildung.
- Die Lernaktivität „kurzzeitige Bildungsveranstaltungen: Vorträge, Seminare, Schulungen – höchstens ein Tag“ im AES umfasst zum Teil die CVTS-Lernform „interne und externe Lehrveranstaltungen wie Lehr-

gänge, Kurse und Seminare“ und partiell auch „Besuch von Fachvorträgen, Fachtagungen/Kongressen/Symposien/Kolloquien/Workshops, Fachmessen, Erfahrungsaustauschkreisen, sonstigen Informationsveranstaltungen“. Wiederum stellen die Vorträge aus dem bereits genannten Grund ein Problem dar.

- Die AES-Lernaktivität „Einzelunterricht/Training am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte, Kollegen, Trainer oder Medien- Lernprogramme“ könnte sich partiell mit der CVTS-Lernform „geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz oder in der Arbeitsplatzumgebung (Unterweisung durch Vorgesetzte, Spezialisten oder Kollegen, Lernen durch die normalen Arbeitsmittel und andere Medien, Einarbeitung)“ decken.
- Die CVTS-Lernformen „geplante Weiterbildung durch job rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche“ sowie „geplante Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln“ werden im AES nicht erfasst.
- Die AES-Lernaktivitäten „Fernunterricht in herkömmlicher Form oder als E-Learning (tutorunterstützt)“ sowie „Einzelunterricht/Training in der Freizeit“ überschneiden sich nur zum Teil mit der CVTS-Lernform „geplante Weiterbildung durch selbstgesteuertes Lernen z. B. mit audiovisuellen Hilfen wie Videos, computergestütztem Lernen, Internet“.

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass eine Kohärenz zwischen AES und CVTS selbst auf der Ebene der einzelnen Lernaktivitäten/Lernformen nur sehr eingeschränkt gegeben und daher eine Vergleichbarkeit nur bedingt möglich ist.

Konzeptionell sind CVTS und AES unterschiedlich. Dies gilt sowohl für den Bereich des Lernens Erwachsener, der in diesen Erhebungen ermittelt werden soll, als auch für den einbezogenen Personenkreis. Will man zum Beispiel die Weiterbildungsquote der Beschäftigten anhand von CVTS und AES miteinander vergleichen, muss man unter anderem Betriebsgröße¹⁰ und Branche¹¹ berücksichtigen. Auszubildende und Zeitarbeitskräfte wurden durch den CVTS in der Weiterbildungsquote nicht erfasst. Insofern sind die von CVTS und AES angesprochenen Personenkreise nicht identisch. Hinzu kommen Unterschiede in der Abgrenzung des betrieblichen Weiterbildungssegments.

Synergien von CVTS und AES zeigen sich schon jetzt darin, dass der CVTS viele Informationen zum Lernort Betrieb und der AES viele Informationen zur individuellen Sicht liefert. So kann man zum Beispiel folgende Fragen durch den CVTS gut verfolgen:

¹⁰ Im CVTS werden keine Unternehmen mit weniger als zehn Mitarbeiter/innen befragt.

¹¹ Der CVTS wurde unter anderem nicht für den öffentlichen Dienst und das Bildungswesen durchgeführt.

- Welche Betriebe sind in welchem Maße weiterbildungsaktiv oder -passiv?
- Wie wird betriebliche Weiterbildung organisiert?

Anhand des AES kann man dahingegen zum Beispiel folgender Frage nachgehen:

- Welche soziodemografischen Merkmale charakterisieren Weiterbildungsteilnehmende und Nichtteilnehmende?

Die ersten beiden Fragen kann man einerseits durch den AES nicht oder nur schwer verfolgen, weil die Befragten hier nicht oder nur partiell auskunftsfähig sind. Einzelne Beschäftigte können – insbesondere in größeren Unternehmen – nicht überblicken, wie weiterbildungsaktiv ihr Unternehmen ist. So sind die Weiterbildungsausgaben den Unternehmen zwar oftmals nicht umfassend bekannt, aber zumeist doch transparenter als den Beschäftigten. Letztere wissen in der Regel nicht, wie hoch beispielsweise die Gehaltskosten der internen Trainer/innen sind oder wie eine Weiterbildung durch Fonds oder den Staat finanziert wird. Andererseits kann man durch CVTS und AES versuchen, die betriebliche Perspektive mit der individuellen Sicht gezielt zu kontrastieren. Hierzu muss man aber Konzepte und Fragen in AES und CVTS in Zukunft besser aufeinander abstimmen, um die Informationen (z. B. zur Beteiligung der Mitarbeiter/innen an Weiterbildungsentscheidungen) aus beiden Perspektiven zu erfragen und dann gut miteinander vergleichen zu können.

Eine Schwäche vom CVTS ist, dass man keine Informationen zur Qualifikationsstruktur der Beschäftigten sowie der Weiterbildungsteilnehmenden erhält. Hier hat der AES deutliche Stärken. Auch Bildungsstand und Alter werden durch den CVTS nicht oder nur wenig differenziert erfasst, während der AES relativ detaillierte Informationen zu den befragten Personen liefern kann. Diese Informationen sind von sehr großer Bedeutung, um gruppenspezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung aufzuzeigen.

Insgesamt würden wir dazu raten, dass in Zukunft der Fragebogen und das Untersuchungsdesign von AES und CVTS wechselseitig rückgekoppelt werden. Denkbar wären zum Beispiel Arbeitstreffen, in denen sich die Grundlagen dafür schaffen lassen, dass die beiden Surveys für Synergien genutzt werden können.

Literatur

- Alda, H. (2005): Betriebe und Beschäftigte in den Linked-Employer-Employee-Daten – LIAB des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. FDZ-Datenreport Nr. 1. Nürnberg
- Altonji, J. G./Spletzer, J. R. (1991): Worker Characteristics, Job Characteristics and the Receipt of On-the-Job-Training. In: *Industrial and Labor Relations Review*, H. 1, S. 58–79
- Baethge, M. u. a. (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung aus Sicht von Arbeitnehmern (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 88). Bad Honnef
- Becker, G. S. (1993): *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. 3. Aufl. Chicago/London
- Behringer, F. (1980): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1979. München (Infratest Sozialforschung)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2005): Development of a Methodology for a Long Term Strategy on the Continuing Vocational Training Survey (CVTS) – CVTS3 M Final Report. Bonn. URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/Finalreport\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Finalreport(1).pdf). (Stand: 29.08.2008)
- Ehrenberg, R. G./Smith, R. S. (1994): *Modern Labor Economics. Theory and public policy*. 5. Aufl. New York
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. KOM(2001) 678. Brüssel
- European Commission (2003): Methods Report (Final) of the Project „Assessment of the Second Vocational Training Survey. Comparative analysis of continuing vocational training on the basis of CVTS-II-Results“. Eurostat Working Papers Population and Social Conditions 3/2004/D/N28. Luxemburg, S. 36–40
- European Commission (2005): Commission Staff Working Paper: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 report (No. SEC (2005) 419). Brüssel: URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> (Stand: 29.08.2008)
- European Commission/Eurostat (2006): Classification of Learning Activities – Manual. Luxemburg. URL: <http://www.statbel.fgov.be/aes/classifications.pdf> (Stand: 18.08.2008)
- Eurostat (2001): Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning (TFMLL). Eurostat Working Papers Population and Social Conditions 3/2001/E/N°4. Luxemburg
- Eurostat (2006): The 3rd Continuing Vocational Training Survey (CVTS3). European Union Manual. Eurostat Working Papers Population and Social Conditions 3/2006/E/N32. Luxemburg
- Eurostat (2008): Adult Education Survey Final Report – Germany. Luxemburg
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schriftenreihe der Expertenkommission, Bd. 6. Bielefeld
- Friebel, H. (1996): Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungs-teilnahmeentscheidung – über „gatekeeping“ und „support“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 12, S. 119–130
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Gnahn, D. u. a. (2002): Harmonised List of Learning Activities (HaLLA). Hannover (IES)
- Grünewald, U./Moraal, D. (2001): Betriebliche Weiterbildung (Forschung Spezial 3). Bonn (BIBB)
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn (BIBB)

Käpplinger, B. (2007): Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS-Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 382–396

Kuwan, H. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 13.08.2008)

Rosenblatt, B. v. (2007): Zur Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21–31

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung) URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)

Sauter, E. (1989): Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 3–8

Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland – Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld, S. 35–88

Statistisches Bundesamt (2007): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen – Dritte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden

Weiß, R. (1996): Unterschiede und Gemeinsamkeiten – Weiterbildungserhebung der Wirtschaft und europäische Weiterbildungserhebung (CVTS). In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 103–109

Betriebliche Weiterbildung – aktuelle Tendenzen und zentrale Zukunftsaufgaben

Zahlreiche ökonomische und gesellschaftliche Anstöße – zu nennen sind hier vor allem der globalisierungsbedingte Kostendruck, Änderungen der Arbeitsorganisation und die demografische Entwicklung – haben in den letzten Jahren zu einem Wandel der betrieblichen Weiterbildung geführt. Für Erhebungen wie das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), den Adult Education Survey (AES) und natürlich auch die große europäische Unternehmensbefragung Continuing Vocational Training Survey (CVTS) ist es von zentraler Bedeutung, solche Tendenzen einzufangen, um so sicherzustellen, dass die Weiterbildungsrealität in den Betrieben zutreffend wiedergegeben wird. Im Folgenden wird es darum gehen, einige zentrale Entwicklungslinien aufzuzeigen, die besonders mit Blick auf die Gestaltung von BSW und AES von Relevanz sind.

1. Wirtschaftlichkeitsanforderungen an Weiterbildung

Über die Hälfte der durch das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) befragten Unternehmen geht von einem steigenden Weiterbildungsbedarf aus (vgl. Werner 2006, S. 15 ff.). Die Feststellung eines Fachkräftemangels und die daraus erwachsenen Handlungsnotwendigkeiten sind eine starke Triebfeder. Über 60 Prozent der Unternehmen sehen darin einen wichtigen Anlass für berufliche Weiterbildung (vgl. ebd., S. 17). Die Bereitschaft, Weiterbildungsaktivitäten zu intensivieren, ist jedoch stark davon abhängig, ob und inwieweit sich die Investitionen auch lohnen. So wird Weiterbildungsverantwortlichen aufgrund der wirtschaftlichen Situation zwecks Rechtfertigung der Weiterbildungskosten zunehmend abverlangt, dass sie wesentlich mehr als in der Vergangenheit auf Qualität, Wirtschaftlichkeit und Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung achten müssen (vgl. Weiß 2005, S. 32). Dies spiegelt sich beispielsweise in der Forderung nach einem verstärkten Einsatz von Bildungscontrolling wider (vgl. Diekmann 2005).

Im Management ist allerdings eine erhebliche Unsicherheit über mittel- oder gar langfristige Leitlinien der Qualifikationspolitik feststellbar. In der Kombination von kurzfristigen Finanzengpässen und langfristigen Strukturunsicherheiten zeigt sich die Evaluationsproblematik deutlich: Angesichts des Rechtfertigungszwangs

solch weicher Bereiche wie Weiterbildung ist es problematisch, dass eine geschlossene Kausalkette zwischen Bildungserfolg und Unternehmenserfolg kaum herstellbar ist, da sich Ziele und Erfolgsmaßstäbe im Weiterbildungsbereich nur schwer quantifizieren lassen (vgl. Löffelmann 2007, S. 26 f.).

2. Zeitinvestitionen für Weiterbildung

Das Kostenbewusstsein der Betriebe bezüglich ihrer Weiterbildungsbemühungen wird, wie aufgezeigt, ausgeprägter. Der Einsatz von Freizeitanteilen der Beschäftigten für betriebliche Weiterbildung ist in diesem Kontext ein zusätzlicher Indikator. Die IW-Weiterbildungserhebung ermöglicht die Ableitung von Hinweisen aus der Betrachtung des aufgewendeten Zeitvolumens für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten (Teilnehmendenstunden). Demnach ist ersichtlich, dass der größte Teil der Teilnehmendenstunden (im Durchschnitt aller Lehr- und Informationsveranstaltungen) innerhalb der Arbeitszeit liegt (vgl. Werner 2006, S. 7). Es ist aber zu beobachten, dass mehr Freizeitanteile für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten verwendet werden. Im Jahr 2004 brachten die Mitarbeiter/innen ein knappes Viertel des gesamten zeitlichen Volumens in Form von unbezahlten Überstunden oder Freizeitanteilen in die formalisierte betriebliche Weiterbildung ein. Im Jahr 2001 waren es erst 22 Prozent des gesamten Stundenpensums (vgl. ebd., S. 7). Zudem sind die befragten Unternehmen mit 68,3 Prozent mehrheitlich der Meinung, dass sich ihre Mitarbeiter/innen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit verstärkt auf eigene Initiative hin weiterbilden sollen (vgl. ebd., S. 17). In der Regel ist damit auch die Weiterbildung in der Freizeit gemeint.

Ein tendenzieller Anstieg der genannten Zahlen ist nicht nur aufgrund des ausgeprägten Kostenbewusstseins der Betriebe zu vermuten, sondern auch aufgrund der Ergebnisse von Umfragen, nach denen Beschäftigte eine hohe Bereitschaft äußern, sich in ihrer Freizeit weiterzubilden (vgl. managerSeminare 2008, S. 7).

3. Wandel betrieblicher Lernkulturen

Tendenzen zur Entwicklung kursförmiger Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung sind vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse nicht eindeutig ablesbar. Aus den Personen- und Unternehmensbefragungen sind unterschiedliche Hinweise zu entnehmen:

- Ergebnisse des CVTS3 zeigen, dass der Anteil der Unternehmen, die Weiterbildungskurse einsetzen, im Zeitraum von 1999 bis 2005 um 13 Prozentpunkte von 67 auf 54 Prozent sank, ohne dass diese Entwicklung durch einen verstärkten Rückgriff auf eher arbeitsplatznahe Formen der Weiterbildung kompensiert wurde. Die Beteiligung der Unternehmen

an den sogenannten „anderen Formen“ der Weiterbildung bleibt insgesamt hinter der Beteiligung an Weiterbildungskursen zurück, sowohl in „Relation zu allen Beschäftigten als auch mit Bezug nur auf die Unternehmen, die ihren Beschäftigten die jeweilige Form der Weiterbildung anbieten“ (Behringer/Moraal/Schönfeld 2008, S. 13).

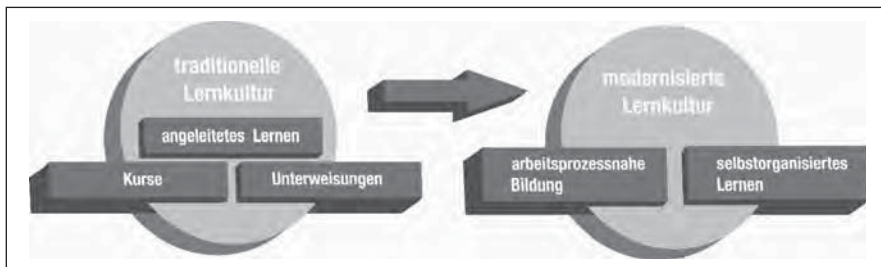
- Ergebnisse aus dem AES verweisen auf den häufigen Einsatz kursförmiger Veranstaltungsarten im Rahmen betrieblicher Weiterbildung. In der Kategorie *non-formal education* (NFE) werden fünf verschiedene Veranstaltungsarten erfasst (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 27). 41 Prozent der Teilnahmefälle der 19- bis 64-Jährigen entfallen bei der betrieblichen Weiterbildung auf Kurse und Lehrgänge mit einer Dauer von über einem Tag, 35 Prozent auf kurzzeitige Bildungsveranstaltungen, 23 Prozent auf Trainings am Arbeitsplatz und Einzelunterweisung und ein Prozent auf andere Formen betrieblicher Weiterbildung (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2008). 76 Prozent der Teilnahmefälle entfallen somit auf kursförmige Veranstaltungsarten. Zu berücksichtigen ist, dass in der Kategorie „Einzelunterweisung“ auch heterogene Lernformen einbezogen sind, die im BSW der informellen beruflichen Weiterbildung zugeordnet sind (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 53), was eine genaue Trendanalyse erschwert.
- Eine auf Klein- und Mittelbetriebe aus den Branchen Metall- und Elektrogewerbe, Dienstleistung, Textil- und Ernährungsgewerbe konzentrierte Befragung liefert ebenfalls Hinweise darauf, dass die kursförmigen Seminare noch immer die betriebliche Weiterbildung in diesem Segment dominieren. 88 Prozent der befragten Betriebe nutzen Kurse für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen. Dagegen sind arbeitsplatznahe Lernformen weitaus geringer ausgeprägt: Qualitätszirkel werden nur von 20 Prozent und E-Learning nur von vier Prozent der Unternehmen genutzt (vgl. Döring/Hölbling/Rätzel 2007).

Indizien für eine gegenläufige Entwicklung ergeben Befunde der Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft, nach denen rund 81 Prozent der befragten Betriebe Lernformen in der Arbeitssituation wie Unterweisungen und Schulungen am Arbeitsplatz (vgl. Werner 2006, S. 3) und drei Viertel der Betriebe arbeitsplatznahe und selbstgesteuerte Lernformen anbieten. Aus dem BSW ist eine Zunahme der Teilnahme am informellen Lernen erkennbar (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 17), wobei sich die Angaben auf die berufliche Weiterbildung insgesamt stützen und nicht dezidiert auf die betriebliche Weiterbildung.

Welche weiteren Trends zeichnen sich nun ab? Im Zuge betrieblicher Reorganisationsprozesse, die auf Dezentralisierung von Verantwortlichkeiten, die

Flexibilisierung von Abläufen und mehr Kundennähe hinauslaufen, wächst die Bedeutung berufsübergreifender und extrafunktionaler Qualifikationen. Der Betrieb wird dabei immer mehr zum zentralen Lernort (vgl. Hinz 2007, S. 30). Daher gewinnen Lernformen zukünftig an Bedeutung, die das Selbstorganisationspotenzial der Lernenden ansprechen, sich von klassischen Formen des Lernens abheben und arbeitsplatznah gestaltet sind (s. Abb. 1). Der Bedarf an flexibler, bedarfsorientierter und kostengünstiger Weiterbildung ist zudem unverkennbar (vgl. Mudra 2005, S. 27). Dabei geht es allerdings nicht ausschließlich um die Nutzung neuer Lernformen, sondern um ihre stärkere Diversifizierung und Kombination.

Abbildung 1: Verbindung traditioneller und moderner Lernformen



Quelle: Hinz 2007, S. 31

In Form von Lernarrangements, die auch auf Klein- und Mittelbetriebe abgestimmt sind, kann dieser Mix umgesetzt werden. Erprobte Lernarrangements, die in den Alltag der Beschäftigten z. B. in Form einer betriebsübergreifenden Lerngruppe integriert sind, sehen die Verbindung von Theoriewissen über Präsenztage, begleitenden Coaching-Einheiten mit den Führungskräften und Verantwortlichen aus den Betrieben und Transferaktivitäten bis hin zur Umsetzung einer betrieblichen Projektaufgabe vor (vgl. Freiling/Sack 2006). Führungskräften wird das Lernen ihrer Mitarbeiter/innen transparent gemacht. Sie werden als Gestalter/innen von Lernprozessen im Betrieb aktiv eingebunden.

Weiterhin kann die Integration und Erhöhung des Anteils arbeitsplatznahen Lernens an allen Lernformen auch über wenig aufwendige Methoden gefördert werden, die sich in Modellversuchen bewährt haben, wie z. B. Zuwachs an Prozesswissen durch Reflexion der eigenen Arbeit und des eigenen Arbeitsbereichs, Erhöhung des Zusammenhangswissens durch den Wissens- und Erfahrungsaustausch mit anderen Abteilungen, Generierung neuer Problemlösungen durch den Austausch mit Kolleg/inn/en aus der eigenen Abteilung und anderen Abteilungen und Steigerung von Motivation und Handlungssouveränität der Mitarbeiter/innen

durch Einbeziehung in die Gestaltung von Reorganisationsprozessen (vgl. Hinz u. a. 2008).

4. Disparitäten in der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung

In vielen Bereichen betrieblicher Weiterbildung gibt es Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung. Gründe, Verlaufsformen und Konsequenzen werden am Beispiel der älteren Mitarbeiter/innen erläutert. Die wesentlichen Folgen des demografischen Wandels lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Zukünftig werden weniger Arbeitskräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und das Maß der Unterbeschäftigung wird sinken.
- Die Zahl der Fach- und Führungskräfte wird im Jahr 2050 um fast ein Viertel geringer sein als heute (vgl. Schneider/Stein 2006, S. 13).
- Zudem steigt das Durchschnittsalter der Belegschaft.

Während die Folgen der demografischen Entwicklung bereits seit Langem bekannt sind, sind in Unternehmen (vor allem in Klein- und Mittelbetrieben) trotz erkennbaren Problembewusstseins kaum strategisch ausgerichtete Umsetzungsmaßnahmen festzustellen. Priorisiert werden verständlicherweise zunächst Aktivitäten zur Bewältigung des Alltagsgeschäfts (vgl. Walther 2006, S. 20). Insofern ist es problematisch, dass betriebliche Maßnahmen für Ältere zurückgehen. Der Anteil der Betriebe mit Maßnahmen für Ältere (z. B. altersgemischte Arbeitsgruppen, Einbeziehung in betriebliche Weiterbildungsaktivitäten) ist laut IAB-Betriebspanel gemessen an allen Betrieben mit über 50-jährigen Beschäftigten zwischen 2002 und 2006 von 19 auf 17 Prozent leicht gesunken (vgl. Bellmann/Kistler/Wahse 2007, S. 3). Die auslaufende Altersteilzeitregelung ist hier allerdings als Maßnahme mit eingerechnet.

Hinzu kommt, dass ältere Beschäftigte seltener an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen als Jüngere:

- Nach dem CVTS3 war die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung in Unternehmen mit Lehrveranstaltungen 2005 bei ab 55-Jährigen am geringsten (27,3 %), lag bei den unter 25-Jährigen bei 33,5 Prozent und war bei den 25- bis 54-Jährigen mit 41 Prozent am höchsten (vgl. Schmidt 2007, S. 707).
- Aus dem AES ist zudem ersichtlich, dass bei ab 45-jährigen erwerbstätigen Personen die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung (*non-formal education*) im Vergleich zu Jüngeren abfällt. Während 25- bis 34-Jährige eine Teilnahmequote von 42 Prozent aufweisen, fällt in den Altersgruppen ab 45 Jahren die Quote leicht ab und liegt bei den 45- bis 54-Jährigen bei 37 Prozent und bei den 55- bis 64-Jährigen bei 31 Prozent (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 55).

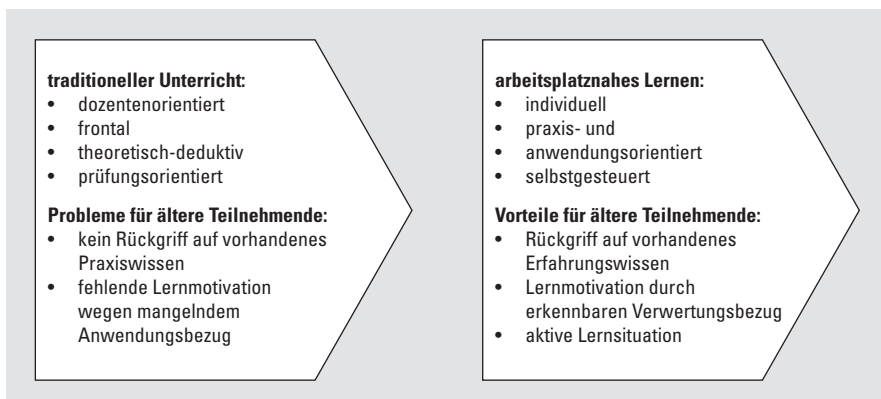
Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Altersgruppen werden zwar laut v. Rosenblatt/Bilger (ebd., S. 57) insgesamt geringer, es muss aber darauf verwiesen werden, dass diese bei der betrieblichen Weiterbildung weiterhin erkennbar sind.

5. Altersgerechte Lernkultur

Auf Unternehmen kommen veränderte Anforderungen an die betriebliche Personalpolitik zu. Es ist erkennbar, dass personalpolitisch mehr für die Bestandsmitarbeiter/innen getan werden muss, um sie länger im Betrieb halten zu können. Zudem ist zu erwarten, dass mit der Alterung der Erwerbsbevölkerung auch die betriebliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnen wird. Es dürfte nicht ausbleiben, dass auch die Älteren verstärkt in den Blick der betrieblichen Weiterbildungsplanung geraten (vgl. Morschhäuser/Ochs/Huber 2003, S. 53).

Ältere Mitarbeiter/innen werden in den Betrieben nicht als defizitär in Bezug auf ihre Lernfähigkeit bewertet. Obwohl die Unterschiede zwischen Alt und Jung in Bezug auf Lernverhalten, Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und auch Lerngeschwindigkeit realistisch gesehen werden, wird der Gedanke an spezifische Lernangebote nicht in Erwägung gezogen. Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung Älterer über Formen altersgerechten Lernens bedeutet nicht primär eine Didaktik nur für Ältere, sondern die Verzahnung des Lernens mit dem Berufsverlauf durch geeignete Lernarrangements (vgl. Geldermann 2005, S. 69). Dabei kann festgehalten werden, dass gerade neue Lernformen, die arbeitsplatznahe und

Abbildung 2: Vor- und Nachteile von Lernformen bei der Weiterbildung von älteren Mitarbeiter/inne/n



Quelle: eigene Darstellung

selbst organisierte Anteile aufweisen, tendenziell günstig für ältere Mitarbeiter/innen sind, da sie im besonderen Maße auf bestehende Kompetenzen aufbauen und an Erfahrungen anknüpfen (s. Abb. 2).

Erforderlich ist die Etablierung einer altersgerechten Lernkultur im Betrieb. Aktuelle Ansätze gehen von einer ganzheitlichen Betrachtung des Themas aus. Im Fokus steht die Frage einer lebenslauforientierten oder alterssensiblen Personalentwicklung, die sich mit der Frage der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter/innen insgesamt auseinandersetzt. Nicht nur die Weiterbildung und Kompetenzentwicklung spielt dabei eine Rolle, sondern auch Aspekte der Arbeitsorganisation und -gestaltung, Gesundheit, Führung und Unternehmenskultur. Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte sind daher im Hinblick auf eine steigende Zahl älterer Beschäftigter zu überdenken. Dabei gilt es, auf mehrere Dimensionen Bezug zu nehmen: Produktivität, Gesundheit und Leistungsfähigkeit (langfristige einseitige körperliche Belastungen vermeiden), Flexibilität, Motivation, Qualifikation (lebensbegleitende Kompetenzentwicklung fördern), Wissens- und Erfahrungstransfer (altersgemischte Teams etablieren, Know-how-Lücken reduzieren) und Innovation (z. B. Attraktivität des Unternehmens durch Rekrutierungsstrategien für Frauen anpassen).

Betriebliche Personalpolitik wird sich verändern müssen, was nur über einen langfristigen Zeitraum zu bewerkstelligen ist. Veränderungen in Richtung einer demografiefesten Personalpolitik – d. h. einer Personalpolitik, die den demografischen Wandel aufgreift und produktiv mit ihm über die Berücksichtigung der zuvor genannten Dimensionen umgeht – setzen Reflexionen und Neuausrichtungen auf der strategischen Ebene voraus. Konzepte einer demografiefesten Personalpolitik unterstützen die Einleitung und Durchführung betrieblicher Maßnahmen. Hierzu liegt eine Vielzahl guter Beispiele vor, die praktikabel sind und übertragen werden können (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2008).

6. Fazit

Die betriebliche Weiterbildung steht heute vor vielen neuen Herausforderungen. Ohne adäquate Strategien zur Bewältigung des demografischen Wandels oder des Fachkräftemangels wird die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Unternehmen gefährdet. Neue Themen treten dadurch in den Vordergrund: Kompetenzbilanzierung und die Erstellung von Wissensbilanzen werden wichtiger, Material- und Energieeffizienz ist noch nicht wirklich als Aufgabe entdeckt, der demografische Wandel muss mit seinen vielfältigen Facetten in der betrieblichen Bildung von der Entwicklungsberatung für die zweite Hälfte der Erwerbsbiografie über Altersstrukturanalysen bis hin zum Senioren-Einsatz gestaltet werden, die Herausbildung

von interkulturellen Kompetenzen erhält in einer globalisierten Wirtschaft eine neue Bedeutung und schließlich wird die Sicherung der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Mitarbeiter/innen immer wichtiger. Diese reicht vom Gesundheitsmanagement über die Motivations- und Loyalitätssicherung bis zu Maßnahmen, die eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen. In den letzten Jahren ist schon eine Vielzahl innovativer Konzepte zur Umsetzung einer solch neuen betrieblichen Lernkultur entwickelt worden. Diese gilt es nun stärker zu verbreiten und zu bündeln. Eine neue Lernkultur mit einer systematischen Verbindung von arbeitsplatznahe Lern und Kursen muss daher in Verbindung mit einer stärkeren Sicherung der Wirtschaftlichkeit und Qualität von Weiterbildung in den Betrieben etabliert werden.

Vor dem Hintergrund der skizzierten und erforderlichen Handlungsansätze ist das Nachzeichnen von Entwicklungstrends betrieblicher Weiterbildung von zukünftigem Interesse. Weiterbildungsstatistiken sind dazu eine wichtige und notwendige Voraussetzung. Das AES nimmt die Trennung zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung anders vor als das Berichtssystem Weiterbildung. Im AES-Datensatz erfolgt dies durch die Merkmale „Durchführung während der Arbeitszeit“ oder „Durchführung aufgrund betrieblicher Anordnung“ (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 44). So ist z. B. das Ausweisen von Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung nach den Merkmalen „Beschäftigtengruppe“, „Alter“ oder auch „Unternehmensgröße“ möglich.

Im Bereich der Lernformen geht das AES-Konzept in Bezug auf das notwendige Nachzeichnen stärker selbstorganisierter und arbeitsplatznaher Formen allerdings nicht weit genug. Vor dem Hintergrund der gerade im betrieblichen Kontext zu erwartenden steigenden Bedeutung moderner Lernformen ist es von Interesse, sich abzeichnende Entwicklungen abbilden zu können, auch um Fragen nach Veränderungen der betrieblichen Lernkultur zu beantworten. Wünschenswert wäre hier eine stärkere Differenzierung der Lernformen insgesamt im betrieblichen Kontext.

Literatur

Behringer, F./Moraal, D./Schönfeld, G. (2008): Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 9–14

Bellmann, L./Kistler, E./Wahse, J. (2007): Demographischer Wandel: Betriebe müssen sich auf alternde Belegschaften einstellen. IAB-Kurzbericht, H. 21

Diekmann, K. (2005): Weiterbildung für die Wissensgesellschaft. Auswertung IHK-Unternehmensbarometer. Berlin. URL: www.dihk.de/inhalt/download/umfrage_wissensgesellschaft.pdf (Stand: 28.08.2008)

- Döring, O./Höbling, G./Rätzl, D. (2007): Wie finden Angebot und Nachfrage zueinander? Perspektiven professioneller Lern- und Qualifizierungsberatung. In: Personalführung, H. 2, S. 42–48
- Freiling, T./Sack, C. (2006): Selbstorganisiertes Lernen im Betrieb. Nutzenpotenziale für Unternehmen durch neue Formen der Qualifizierung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Weiterbildung auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 161–178
- Geldermann, B. (2005): Weiterbildung für die Älteren im Betrieb. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Bielefeld, S. 69–80
- Hinz, A. (2007): Wege in den Betrieb. Erschließung betrieblicher Führungskräfte für Qualifizierungsberatung (Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 20). Bielefeld
- Hinz, A. u. a. (2008): Führungskräfte als Lerngestalter. Flexible und individuelle Kompetenzentwicklung im Betrieb. Bielefeld
- Löffelmann, S. (2007): Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung. Bielefeld
- managerSeminare (2008): Geschult wird strategisch. Studie zur Weiterbildung. H. 118, S. 7
- Morschhäuser, M./Ochs, P./Huber, A. (2003): Erfolgreich mit älteren Arbeitnehmern. Strategien und Beispiele für die betriebliche Praxis. Gütersloh
- Mudra, P. (2005): Stand und Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung. In: GdWZ, H. 3, S. 24–27
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Schmidt, D. (2007): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005. In: Wirtschaft und Statistik, H. 7, S. 699–711
- Schneider, H./Stein, D. (2006): Personalpolitische Strategien deutscher Unternehmen zur Bewältigung demografisch bedingter Rekrutierungsengpässe bei Führungskräften. IZA Research Report, H. 6
- TNS Infratest Sozialforschung (2008): Betriebliche Weiterbildung: Sonderauswertung des AES-Datensatzes im Rahmen des 2. Workshops zum BSW-AES 2007 am 19. Februar 2008 im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. München
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2008): Personalpolitik demografiefest gestalten. Good Practice Beispiele aus dem Projekt MEZ – Mit Erfahrung Zukunft meistern. München
- Walther, P. (2006): PE in Zeiten des Demografie-Wandels. Lebenslange Leistungsträger. In: managerSeminare, H. 11, S. 19–26
- Weiß, R. (2005): Bildungscontrolling: Messung des Messbaren. In: Gust, M./Weiß, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit. München, S. 31–52
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, H. 1

Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik

Dass politische Wirklichkeiten ebenso wie ökonomische Realitäten erst existieren, wenn sie in Zahlen gefasst sind, macht statistische Erhebungs- und Kategorisierungspraktiken im öffentlichen Diskurs zu einem unentbehrlichen Argumentations- und Kommunikationsmittel. Ihre entscheidende und unüberbietbare Bedeutung erhalten sie jedoch als Mittel und Zweck strategischer Planung; in diesen Kontexten werden sie zu Informations- und Machttechniken. Dies zeigt sich am einfachsten und klarsten an der im Jahr 2000 durch den Europäischen Rat formulierten „Lissabon-Strategie“. Sie setzt sich zum Ziel, Europa müsse bis 2010 „zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ werden (Europäischer Rat 2000, S. 2). Im Zuge dieser Zielsetzung wird Bildung als strategisches Schlüsselinstrument und als politische Machtressource identifiziert und aufgewertet. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer verbesserten statistischen Informationsbasis und eine „steigende Nachfrage nach Statistiken“ (vgl. v. Rosenblatt 2008, S. 6). So wird zum Beispiel in den Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union vom 24.05.2005 festgestellt, „dass es wünschenswert ist, einen kohärenten Rahmen von Indikatoren und Benchmarks für die Leistungs- und Fortschrittsüberwachung im Bereich der allgemeinen und der beruflichen Bildung zu erarbeiten“ (Europäischer Rat 2005, S. 7).

Das große und mit einigem Nachdruck verfolgte Interesse an einem europäisch integrierten Bildungsberichtssystem gründet auf einer politischen Forderung, die sich als Einsicht in eine objektive Notwendigkeit präsentiert: „Member States can no longer afford to be without an efficient adult learning system, integrated into their lifelong learning strategy ... They should ensure they have systems which enable them to define priorities and monitor their implementation“ (European Commission 2006, S. 5). Dass es sich die Mitgliedsstaaten nicht leisten können, nicht über ein – und an dieser Stelle zeigt sich die wirklichkeitskonstituierende Kraft von Begriffen – „efficient adult learning system“ zu verfügen, definiert „das Lernen von Erwachsenen“ als eine staatliche Machtressource und macht es implizit zu einer Aufgabe der europäischen Staaten, ohne freilich etwas über die konkreten Ausgestaltungsformen dieser Staatsaufgabe zu sagen. Die nationale bildungspolitische Souveränität wird respektvoll gewahrt, indem gleichzeitig die Notwen-

digkeit einer Selbstbefähigung der Staaten postuliert und gesetzt wird, die auf die nationalstaatlich-transzendente Einheitlichkeit der Definitions- und Kontrollmacht zur Entwicklung und Steuerung des „adult systems“ abgestimmt ist. Die EU reklamiert und praktiziert die Kompetenz einer transnationalen Rahmensetzung, die Europa zu einem einheitlichen politischen Handlungsraum („europäischen Bildungsraum“) entwickeln soll. Das Problem dieser Politikstrategie ist dabei zunächst, dass es einen wirklichen „europäischen Souverän“, der dieser kohärenten Strategie bedarf, solange nicht gibt, wie er nicht durch ein „europäisches Wahlvolk“ konstituiert und gegenüber einem durch dieses legitimierten Repräsentativorgan rechenschaftspflichtig ist. Die für eine demokratisch-deliberative Politikkultur und -praxis bedrohlichere Situation und Entwicklung ergibt sich daraus, dass von nationalen und europäischen Behörden beauftragte Expertengruppen durch ihre methodisch-wissenschaftliche Praxis neue Wirklichkeiten konstituieren bzw. die Instrumente bereitstellen, deren sich der europäische Ersatzsouverän (Europäischer Rat) für seine politische Strategie bedienen kann.

Ein solches Instrument soll der Adult Education Survey (AES) werden, der damit zugleich die verbindliche „neue statistische Datenbasis für das Politikfeld des *Adult Learning* [Hervorhebung durch den Verfasser] (v. Rosenblatt 2008, S. 8) darstellen wird. Der instrumentelle, politikberatende und -lenkende Charakter dieses anvisierten europäischen Berichtssystems ergibt sich daraus, dass es „zum verpflichtenden Bestandteil der europäischen Statistik“ gemacht werden soll (ebd., S. 14). An seiner Verwirklichung muss man nicht zweifeln, denn die dafür erforderliche Umsetzungs- und Realisierungsdynamik dieses Instruments ist durch seine politische Genealogie hinlänglich abgesichert, denn „der Vorschlag für eine *eigenständige europäische* Erhebung [Hervorhebung durch den Verfasser] zum Bereich *Adult Learning* entstand im Rahmen der programmatischen Überlegungen im Umfeld der Entschließung zur Lissabon-Strategie“ (ebd., S. 15).

Die Betonung der Eigenständigkeit bezieht sich zunächst auf die Abgrenzung gegenüber den vorliegenden nationalen Berichtssystemen, in Deutschland dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW); damit verbunden sind zahlreiche methodische Fragen, die geklärt sein müssen, ehe im Ernst eine Vergleichbarkeit der zahlenmäßigen Ergebnisse gewährleistet werden kann. Das mich hier aber besonders interessierende Problem ist jedoch noch der Methodenfrage vorgelagert und ist in dem diesen Überlegungen zugrunde liegenden BSW-AES-Arbeitspapier Nr. 3 präzise benannt worden: „Das ‚Lernen im Erwachsenenalter‘ [als Übersetzungsvorschlag für *adult learning*] ist ein Untersuchungsgegenstand, der nicht leicht greifbar ist. Statistische Berichtskonzepte haben bei derartigen Themen eine wichtige Funktion, indem sie den Gegenstand darstellbar machen. Wie sie das tun, hängt mit dem *Grundverständnis* [Hervorhebung durch den Verfasser] zusammen,

das hinter den Kategorien des Erhebungsprogramms steht – und es prägt dann seinerseits die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion“ (ebd., S. 19).

Die damit definierte Übersetzungsaufgabe impliziert mehr als lexikalisch angemessene und kommunikativ brauchbare Sprachäquivalente; sie bedürfte genau der Bildungs- und Verständigungspraxis, die als empirische Realität im Kategoriensystem des AES nicht vorkommt, mehr noch: durch die Konstruktion der Kategorien zum Verschwinden gebracht wird, mit der in der politik-statistischen Logik liegenden zwingenden Konsequenz: dass nicht existiert, was nicht in Zahlen abgebildet ist. Das Kategoriensystem des AES klassifiziert die Veranstaltungsformen der „Weiterbildung“ als Strukturelement des *lifelong learning* in neuer Form und zugleich auf einer gleichsam höheren Abstraktionsstufe als „*formal education*“, „*non-formal education*“ und „*informal learning*“ und schafft damit eine europäisch verbindliche Begriffssprache. Die in diesen neuen Beschreibungsklassen gebündelten Lernaktivitäten interessieren innerhalb des AES (zunächst?) ausschließlich unter dem Gesichtspunkt, wie viele Personen in welcher Altersstufe (Lebensphase) an ihnen teilgenommen haben. Die Beteiligung selbst wird dann – und dies ist der in meinen Augen springende Punkt – nur noch in einer strikt binären Codierung erfragt und abgebildet. Der Code umfasst auf der einen Seite „betriebliche und berufliche Weiterbildung“ und auf der anderen Seite, bezeichnenderweise nur auf dem Wege der reinen Negation gewonnen, „nicht berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen“.

Diese Erhebungskategorien spiegeln exakt die bisherigen Prinzipien der europäischen Integrationslogik wider, die auf der einen Seite primär (gewiss nicht nur, aber sicher gegenüber anderen dominant) ökonomischen Interessen und Handlungsimperativen der Betriebe und den Vereinheitlichungszwängen der Märkte folgte, und auf der anderen Seite die ausschließlich privaten Interessen entpolitisierter (sozialkontextfreier) Kund/inn/en und Verbraucherindividuen bediente. Das Gesellschafts- und Wirklichkeitsverständnis der EU und der im AES zugrunde gelegten Erhebungskategorien kennt nur noch zwei Marktsubjekte: Betriebe, die produzieren und Kund/inn/en, die verbrauchen.

Damit wird eben die konstitutive Wirklichkeitsdimension und praktische Handlungskompetenz systematisch ignoriert, die in dem politischen Interesse an einer europäisch vereinheitlichten Datenbasis ebenso vorausgesetzt wird, wie sie in der methodischen Umsetzung in Anspruch genommen wird: die Möglichkeit und Fähigkeit der „Übersetzung“. Jede praktische Form der Übersetzung muss sich auf etwas Allgemeines, den „gemeinten Sinn“ und das gegenüber den besonderen sprachlichen oder kulturellen Ausdrucksformen Gemeinsame beziehen, soll sie ein Minimum an intersubjektiver Verständigung ermöglichen. Das Arbeitspapier benennt die Übersetzungsproblematik mit aller Zurückhaltung und entscheidet

sich dann aber für eine Lösung, die pragmatisch vertretbar, politisch und kulturell aber höchst problematisch ist: Es wird betont, dass die beiden Berichtssysteme BSW und AES sich auf das *gleiche* Themenfeld beziehen, „ihre Zielsetzung und ihr methodisches Vorgehen ... weitgehend *identisch*“ seien, „ihr begriffliches Gerüst zur Beschreibung des ‚Lernens im Erwachsenenalter‘ ... jedoch in mancher Hinsicht *unterschiedlich*“ sei [Hervorhebung durch den Verfasser]. Gibt es für die sprachliche Übersetzung von „*adult learning*“ mit „Lernen im Erwachsenenalter“ plausible kommunikationspraktische Gründe, so verlange die „Umsetzung“ des englischsprachigen Masterfragebogens „in die deutsche Sprache ... mehr als nur eine Übersetzung – es ist eine Übertragung in die Gegebenheiten des Bildungssystems und der Weiterbildungslandschaft in Deutschland“ (ebd., S. 20). Was auf der semantischen Ebene der Grundbegriffe noch als Übersetzungsaufgabe begriffen wird, gerät in der methodisch-praktischen Umsetzung („Übertragung“) jedoch zu einem faktischen und politisch-steuernden Eingriff. Was mit der sprachlichen Übersetzung noch gelungen ist, indem das englische „*adult learning*“ nicht einfach mit dem nahe liegenden Begriff „Erwachsenenbildung“ übersetzt wurde, weil die darin mitgemeinte institutionelle Dimension im Englischen nicht enthalten ist, sondern in einer sprachschöpferischen, also produktiven Weise, ein neuer Begriff „Lernen im Erwachsenenalter“ geschaffen wurde, wird auf der methodisch-begrifflichen Ebene zur imperialen Strukturbereinigung. In der schlicht binären, der Ideologie eines vielfach restringierten Liberalismus folgenden statistischen Erhebungsmethode des AES wird Begriff, Realität und semantischer Überschuss der deutschen Allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung forschungspraktisch elegant beseitigt.

Der Begriff der „Allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung“ – die Schreibweise soll unterstreichen, dass es sich hierbei um einen „Eigennamen“ handelt – beinhaltet in der deutschen Weiterbildungslandschaft Themen und Fragestellungen, Interessen und Aufgaben, die das Individuum in seinen sozialen und lebensweltlichen, seinen ökonomischen und politischen Kontexten betreffen und in denen es sich als „verantwortlicher Mensch zu bewähren hat.“ Mit den Begriffen „Verantwortung und Bewährung“ sind Verhaltensprinzipien benannt, deren protestantische Grundkonnotation heute in dem Begriff der „rational-autonomen Lebensführung“ ebenso aufgehoben wie reduziert worden ist. Der Begriff der „Lebensführung“ bezeichnet jene Orientierungs-, Entscheidungs- und damit Handlungskompetenz, die sich aber gerade nicht auf das Subjektverständnis des (vermeintlich immer) rational handelnden „*homo oeconomicus*“ reduzieren lässt, wiewohl es im ökonomischen Liberalismus als notwendige theoretische Fiktion und als reale „König-Kunde“-Metapher als *die* zentrale rhetorische Währungseinheit fungiert, die den öffentlichen Diskurs weitgehend bestimmt. In den Programmen der Allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung sind die Dimensionen der persönlichen Interessen und existenziellen Lebensfragen immer

mit denen der öffentlichen, der allgemeinen Themen und Konflikte verbunden, also mit denen der Ökonomie, der Politik, der Ökologie, der Religion und der Globalisierung und ihren Aus- und Rückwirkungen auf ein humanes gesellschaftliches Zusammenleben. Sie konkretisieren sich in Angeboten der individuellen Selbsterfahrung, der Familien- und Altenbildung ebenso wie in solchen der kulturellen, religiösen und politischen Bildung und denen, die die Motivation und Befähigung zum bürgerschaftlichen Engagement stärken und entwickeln. Das spezifische Element dieser Orientierungs-, Lern- und Verständigungspraktiken ist dies, dass sie als grundsätzlich öffentliche Bildungsprozesse immer auch öffentliche Klärungs- und Verständigungsräume herstellen und sich im Medium einer kommunikativen Allgemeinheit bewegen und entwickeln.

Das zentrale Erkenntnisinteresse und daher auch der entscheidende Indikator zur Überprüfung der politischen Zielvorgabe ist die Beteiligungsquote der 25- bis 64-jährigen Bürger/innen am lebenslangen Lernen. Dem Indikator liegt – in aller Deutlichkeit – formuliert ein abstrakt-gesellschaftlicher Imperativ zugrunde, der die Selbstoptimierung des Marktsubjekts in einer mythischen Schicksalsrhetorik zum einzigen Ziel aller Lern-Anstrengungen erhebt. Die ja nicht nur für die praktischen Forschungsaufgaben, sondern auch für politische Steuerungsaufgabe gesetzte „Zieldefinition Lebenslangen Lernens“ lautet: „In einer Wissensgesellschaft müssen die Menschen ihre Kenntnisse, Kompetenzen und Fertigkeiten während des gesamten Lebens auf dem neuesten Stand halten und vervollständigen, um so ihre persönliche Entwicklung zu optimieren und ihre Stellung auf dem Arbeitsmarkt zu sichern und zu verbessern“ (Europäischer Rat 2003, S. 4).

In einer durch die Religionssoziologie Max Webers und Ernst Troeltschs belehrten historischen Perspektive zeigt sich: Aus der prinzipiell unabschließbaren Aufgabe der frommen Puritaner, sich durch rastlose Arbeit und ökonomischen Erfolg der Gnade Gottes zu versichern, ist im geschlossenen Kosmos der Wissensgesellschaft der ebenso endlose Lernzwang zur Versicherung des individuellen Marktwerts geworden. Der Erfolg dieses Bemühens bleibt so ungewiss, wie die Erlöshoffnung der Puritaner, deren ganze „rationale Methodik“ ihrer „gesamten Lebensführung (sich) im ‚Betrieb‘ objektivierte“ (Weber 1976, S. 370) und eine „Gesinnung“ erzeugte, die Weber den „kapitalistischen Geist“ nannte. Weil sowohl die objektiv-religiösen wie die individuell-motivationalen Voraussetzungen für diese Form der „rationalen Lebensführung“ im Prozess einer nahezu schrankenlosen Säkularisierungsdynamik praktisch aufgelöst wurden, andererseits aber auch der Staat nicht als moralische Erziehungsanstalt tätig werden kann, muss die „rationale Lebensführung“ der Individuen durch das radikal säkularisierte Erziehungsprogramm des Lebenslangen Lernens hergestellt werden.

Ob der durch den Europäischen Rat deklarierte Beteiligungszwang aller am lebenslangen Lernen als säkularisierter Religionsersatz und als neue Form eines „kapitalistischen Geistes“ wirklich taugt, ist noch nicht ausgemacht; sicher aber ist, dass damit die Entfaltung einer moralischen „Denkungsart“ verhindert wird, die in Zeiten, in denen fundamentalistische Imperative unterschiedlichster Couleur Gehör und Gefolgschaft fordern, zum moralischen Imperativ einer europäisch-aufgeklärten Bildungspolitik werden müsste: die „kulturelle Übersetzungsfähigkeit“ der Bürger/innen als Praxis europäischer Verständigungskompetenz in und zwischen den Staaten Europas zu entwickeln. Mit Kant, dem Kosmopoliten in Königsberg gesprochen, heißt das: Dem zwanghaften Angleichen bzw. der Zerstörung von Bildungstraditionen und -verständnissen in Europa zugunsten eines Konzepts „puritanisch“-liberalen Selbstbehauptungslernens müssten kollektive Lern- und Verständigungsprozesse entgegen- und vorausgesetzt werden, aus denen dann auch empirische Erhebungsmethoden und Forschungspraktiken hervorgehen könnten, die den Namen „europäisch“ zu Recht verdienen.

Einen „Grund zur Hoffnung“, dass dies gelingen wird, gibt es zwar nicht; aber – aus (m)einer protestantischen Perspektive mag es erlaubt sein, so zu schließen – einen „Mut zur Hoffnung“, der sich durch die kritische Einsicht Kants aufklären, aber eben nicht defätistisch stimmen lässt: „Solange aber Staaten alle ihre Kräfte auf ihre eitlen und gewaltsamen Erweiterungsabsichten verwenden, und so die langsame Bemühung der inneren Bildung der Denkungsart ihrer Bürger unaufhörlich hemmen, ihnen selbst auch alle Unterstützung in dieser Absicht entziehen, ist nichts von dieser Art zu erwarten, weil dazu eine lange innere Bearbeitung jedes gemeinen Wesens zur Bildung seiner Bürger erfordert wird“ (Kant 1977, S. 44).

Literatur

Europäischer Rat (2000): Tagung am 23.–24. März 2000 in Lissabon: Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon

Europäischer Rat (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). Amtsblatt der Europäischen Union vom 07.06.2003. 2003/C 134/02. Brüssel

Europäischer Rat (2005): Schlussfolgerungen des Rates vom 24. Mai 2005 zu neuen Indikatoren im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Amtsblatt der Europäischen Union vom 10.06.2005. 2005/C 141/04. Brüssel

European Commission (2006): Communication from the Commission. Adult learning: It is never too late to learn. COM(2006) 614 final. Brüssel

Kant, I. (1977): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, Bd. IX (Werke). Frankfurt a.M.

Rosenblatt, B. v. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Europa – Konzeptionelle Fragen. BSW-AES Arbeitspapier Nr. 3. München (TNS Infratest Sozialforschung)

Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft, 1. Halbband. Tübingen

Teil C

Informelles Lernen

Informelles Lernen – Überlegungen zur empirischen Erfassung

1. Vorbemerkung

Ein erheblicher Teil des Lernens Erwachsener erfolgt außerhalb von Bildungseinrichtungen. Mittelfristig zeichnet sich vor dem Hintergrund des Übergangs zu einer wissensbasierten Gesellschaft eine weiter steigende Bedeutung der Anforderungen an die Selbststeuerung von Lernprozessen ab (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1999). Vor diesem Hintergrund hat das bildungspolitische Interesse an informellem Lernen im beruflichen oder privaten Umfeld in den letzten Jahren zugenommen.

Auch das bildungspolitische Postulat des lebensbegleitenden Lernens begünstigt einen Perspektivwechsel, weil dabei zunehmend Lernprozesse ins Blickfeld geraten, die außerhalb eines institutionellen Rahmens stattfinden. Während mit dem Begriff „Bildung“ in der Regel intendierte Lernprozesse bezeichnet werden, die im Rahmen der Schul- oder Hochschulbildung, der Aus- oder Weiterbildung stattfinden, betont das lebensbegleitende Lernen „die biographische Perspektive, die Kontinuität des Lernens von der Kindheit bis ins hohe Alter“ (Siebert 2001, S. 19). Lernen ist also nicht mit Bildungsbeteiligung gleichzusetzen. Die stärkere Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden impliziert, dass nicht allein das Unterrichten, die Vermittlung oder die Lehre im Zentrum des Interesses stehen, sondern sämtliche Lernwege von Individuen.

Wie in diesem Sammelband an anderer Stelle erläutert (vgl. z. B. die Beiträge von Brödel und Dobischat/Gnahn in diesem Band), sind allerdings bisher weder die begriffliche Abgrenzung des informellen Lernens noch dessen empirische Erfassung zufriedenstellend gelöst. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Artikel schwerpunktmäßig mit Fragen der empirischen Erfassung. Dennoch erscheinen zu Beginn einige eher grundsätzliche Überlegungen zur begrifflichen Abgrenzung dieses schwer fassbaren Segments erforderlich. Anschließend werden die Ansätze zur empirischen Erfassung des informellen Lernens in Deutschland im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und im Adult Education Survey (AES) verglichen und Empfehlungen einer OECD-Studie vorgestellt, die auch außereuropäische Erhebungen zum Lernen Erwachsener berücksichtigt. Der Artikel endet mit einem kurzen Fazit zu den dargestellten Überlegungen.

2. Zur begrifflichen Abgrenzung und empirischen Erfassung informellen Lernens

Was ist informelles Lernen? Diese Frage wird von Expert/inn/en seit Längerem kontrovers diskutiert. Inzwischen wird in international vergleichenden Weiterbildungserhebungen am häufigsten das AES-Konzept (vgl. hierzu den Beitrag von Behringer/Käpplinger/Moraal in diesem Band) verwendet, das in einigen wesentlichen Punkten von früheren europäischen Abgrenzungen abweicht. So bildet die Lernintention im AES-Konzept ein konstitutives Merkmal des informellen Lernens, während frühere europäische Definitionen davon ausgingen, dass informelles Lernen in den meisten Fällen nicht-intentional erfolgt (vgl. Europäische Kommission 2001). Auch das in anderen Definitionen genannte Kriterium eines signifikanten Lerneffekts (vgl. Livingstone 1999) spielt im AES-Konzept keine Rolle.

Gegen eine Berücksichtigung des nicht-intentionalen informellen Lernens werden verschiedene Argumente angeführt (vgl. z. B. Dobischat/Gnahn in diesem Band): Es gelte, eine Inflationierung des Lernbegriffs zu vermeiden; die Befragten erinnerten sich besser an Aktivitäten mit Lernintention; nicht-intentionales Lernen erfolge mehr oder weniger zufällig, und es erziele meist keine nachhaltigen Lerneffekte.

Das Bemühen, Teilnahmequoten von fast 100 Prozent zu vermeiden, die analytisch in der Tat wenig hilfreich wären, ist ein wichtiges Anliegen. Konkret besteht deshalb die empirische Herausforderung primär darin, Kategorien von Lernaktivitäten zu formulieren, bei denen auch eine Nichtbeteiligung eine realistische Option ist. In den bisherigen BSW-Erhebungen wie auch im AES ist dies offenbar gelungen. So lag die Teilnahmequote an der häufigsten informellen beruflichen Lernaktivität im BSW 2003 bei 38 Prozent (Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz), und die Gesamtteilnahmequote an allen Aktivitäten des informellen beruflichen Lernens betrug 61 Prozent (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 191).

Zur Frage, ob sich Befragte besser an Aktivitäten mit Lernintention erinnern, liegen der Autorin und dem Autor dieses Beitrags dagegen keine gesicherten Befunde vor. Hier handelt es sich offenbar um eine noch zu prüfende Hypothese. Auf das Erinnerungsvermögen der Befragten wirken sich nach den Ergebnissen bisher vorliegender Methodenstudien vor allem zwei Faktoren aus: Der Referenzzeitraum (vgl. näher Kap. 4) sowie die Vorgabe klar umrissener, konkreter Aktivitäten in gestützter Fragetechnik (vgl. Behringer 1980) statt diffuser Begriffe wie z.B. „Weiterbildung“ oder „Selbstlernen“.

Der Einwand, nicht-intentionales Lernen erfolge eher zufällig, erscheint angesichts der sehr spärlichen empirischen Ergebnisse zu diesem Thema auf den ersten Blick nachvollziehbar. Ebenso plausibel erscheint allerdings auf den zweiten Blick die Hypothese, dass bei genauerem Hinsehen vermutlich systematische Zusammenhänge erkennbar wären.

Qualitative Befunde sprechen dafür, dass auch nicht-intentionales Lernen starke und nachhaltige Effekte haben kann (vgl. Kuwan 2002, S. 154 ff.). Über diese exemplarischen Befunde hinaus lassen sich Lebenssituationen benennen, in denen nachhaltiges nicht-intentionales Lernen hoch wahrscheinlich ist. So werden, um ein konkretes Beispiel zu geben, die Lerneffekte aller interkulturellen Seminare in Deutschland möglicherweise durch das nicht-intentionale interkulturelle Lernen übertroffen, das in Ehen und Partnerschaften von Partner/inne/n aus verschiedenen Kulturkreisen erfolgt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen liegt die Frage nahe, ob ein strikter Ausschluss des *random learning* bei der Betrachtung des informellen Lernens aus konzeptioneller Sicht wirklich erforderlich ist. Dies gilt erst recht, wenn man berücksichtigt, dass das im AES verwendete Konzept des informellen Lernens dazu führt, dass intentionale Lernbemühungen, die erfolglos blieben, in die Erhebung einbezogen werden, während nicht-intentionale Aktivitäten, bei denen ein substanzieller Lerneffekt aufgetreten ist, ausgeklammert bleiben. Die erfolgreichen Lernprozesse im genannten Beispiel erscheinen in dieser Perspektive somit bildungspolitisch weniger interessant als die erfolglosen, eine Einschätzung, der sich die Autorin und der Autor dieses Beitrags nicht anschließen möchten.

Angesichts dieser Überlegungen erscheint es nahe liegend, den derzeitigen europäischen Konsens, das informelle Lernen anhand der Intentionalität des Lernens abzugrenzen, nochmals auf den Prüfstand zu stellen. Eine mögliche Erweiterung, die zugleich die Gefahr einer „Inflationierung“ vermeidet, könnte darin bestehen, auch jenen Teil des *random learning* zu betrachten, bei dem substanzielle Lerneffekte aufgetreten sind. Dies würde zugleich zu einer stärkeren „Outcome-Orientierung“ (vgl. den Beitrag von Kuwan/Schiersmann in diesem Band) führen.

3. Empirische Erfassung des informellen Lernens in Deutschland

Dass die Vorstellungen über die empirische Erfassung des informellen Lernens nicht nur international, sondern auch national differieren, lässt sich am Beispiel der beiden Erhebungen BSW und AES in Deutschland verdeutlichen. Dazu wer-

den im Folgenden die beiden Erhebungskonzepte näher betrachtet. Dabei geht es zum einen um die Eingrenzung des Feldes und damit um die zugrundeliegenden Konzepte zu den Lernformen und zum anderen um die Erfassung selbst, die Fragetechnik und die Einbettung der Fragen in die Erhebung.

Während das BSW als national angelegte Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland sich bei den verwendeten Kategorien und Definitionen an dem deutschen Bildungssystem und dem kulturell bedingten Verständnis von Lernen im Erwachsenenalter orientiert, zielt der AES als europäische Erhebung auf ein möglichst einheitliches, länderübergreifendes und konsensfähiges Verständnis von Lernen ab. Diese grundlegend differierende Ausrichtung der beiden Erhebungen hat eine unterschiedliche Systematik und Begrifflichkeit zur Folge.

Im BSW wird das informelle Lernen durch die Bereiche „informelle berufliche Weiterbildung“ und „Selbstlernen in der Freizeit“ abgebildet. Für den beruflichen Bereich werden früher oder derzeit Erwerbstätige in gestützter Form nach 13 konkreten, meist arbeitsplatznahen Formen der Unterweisung oder des Lernens gefragt. „Haben Sie in den letzten zwölf Monaten (oder in den letzten drei Jahren) eine oder mehrere der folgenden Aktivitäten ausgeführt?“ Die Antwortkategorien lauteten wie folgt:¹

- A berufsbezogener Besuch von *Fachmessen oder Kongressen*,
- B Unterweisung oder *Anlernen* am Arbeitsplatz durch *Kollegen*,
- C Unterweisung oder *Anlernen* am Arbeitsplatz durch *Vorgesetzte*,
- D Unterweisung oder *Anlernen* am Arbeitsplatz durch *außerbetriebliche Personen*,
- E Lernen durch *Beobachten und Ausprobieren* am Arbeitsplatz,
- F Lernen am Arbeitsplatz mit Hilfe von *computerunterstützten Selbstlernprogrammen*, berufsbezogenen Ton- und Videokassetten,
- G Nutzung von *Lernangeboten u. Ä. im Internet* am Arbeitsplatz,
- H Teilnahme an vom Betrieb organisierten Fachbesuchen in anderen Abteilungen/Bereichen oder planmäßiger Arbeitseinsatz in *unterschiedlichen Abteilungen* zur gezielten *Lernförderung*,
- I Teilnahme an vom Betrieb organisierten *Austauschprogrammen* mit *anderen Firmen*,
- J Teilnahme an *Qualitätszirkel*, *Werkstattzirkel*, *Lernstatt*, *Beteiligungsgruppe*,
- K *Lesen von berufsbezogenen Fach- und Sachbüchern* oder berufsbezogenen Fach- und Spezialzeitschriften am Arbeitsplatz,
- L *Supervision* am Arbeitsplatz oder *Coaching*,
- M *Systematischer Arbeitsplatzwechsel* (z. B. job rotation).

Zur Ermittlung der Selbstlernaktivitäten in der Freizeit wird – anders als beim informellen beruflichen Lernen – nicht auf unterschiedliche die Erinnerung stützende Aktivitäten rekurriert, sondern eine einfache Ja-Nein-Frage gestellt: „Haben Sie sich in den letzten zwölf Monaten selbst etwas beigebracht außer-

1 Anhand dieser den Befragten vorgelegten Liste wird gezielt nach den einzelnen Aktivitäten gefragt: „Wie ist das mit berufsbezogenem Lernen vom Typ ...?“

halb der Arbeitszeit und außerhalb von Lehrgängen/Kursen oder Seminaren?“ Anschließend wird danach gefragt, um welches Thema oder welche Themen es dabei ging.

- A Sprachen,
- B Computer, EDV, Internet,
- C Gesundheit und gesundheitsgerechte Lebensführung,
- D Haushaltsführung,
- E Reparaturen, Heimwerken,
- F sonstige <bitte angeben>,

Neben Fragen nach dem wichtigsten Themenbereich und der Unterstützung durch andere wird in diesem Zusammenhang auch danach gefragt, ob das Selbstlernen eher aus beruflichem oder eher aus privatem/nicht beruflichem Interesse erfolgt sei.

Wesentliches Kriterium für die Unterscheidung der beiden informellen Lernformen im BSW ist die zeitliche Lage, während oder außerhalb der Arbeitszeit, ergänzt um den Lernort. So zählt das „Lesen berufsbezogener Fachliteratur“ am Arbeitsplatz zur informellen beruflichen Weiterbildung, ansonsten ist es eine Form des Selbstlernens.

Im AES hingegen wird bei der Erfassung informellen Lernens nicht danach unterschieden, ob es während der Arbeit oder in der Freizeit stattfindet. Während im AES-Masterfragebogen vergleichsweise einfach gefragt wird,² bedarf es bei der Adaption an die deutsche Situation einer ausführlicheren Beschreibung³: „Einmal abgesehen von der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten kann man Kenntnisse auf einem bestimmten Gebiet auch durch Selbstlernen erwerben oder verbessern, also indem man sich bewusst selbst etwas beibringt, sei es in der Arbeitszeit oder in der Freizeit.“ Vorgelegt wird eine Liste mit sechs Items, dazu wird gefragt: „Bitte denken Sie wieder an die letzten zwölf Monate, also die Zeit zwischen ... und heute. Haben Sie sich da auf einem bestimmten Gebiet in einer der genannten Formen selbst etwas beigebracht?“

- A ja, durch Lesen von Büchern, Fachzeitschriften,
- B ja, durch Nutzung von Computer oder Internet,
- C ja, durch Nutzung von Fernsehen, Radio oder Audio/Videokassette,
- D ja, durch Führung in Museen oder zu historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen,

2 „Other than the activities discussed earlier, have you deliberately tried since (last twelve months) to teach yourself anything at work or during your free time?“

3 Auch im Bereich des informellen Lernens bedeutet die Umsetzung des AES-Masterfragebogens in die deutsche Sprache – bei Beibehaltung der Kategorien – nicht nur eine sprachliche Übersetzung, sondern auch eine Übertragung auf die deutschen Verhältnisse und Prägungen.

- E ja, durch Besuche von Büchereien oder offenen Lernzentren,
- F ja, durch Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen.

Auch im AES wird darüber hinaus nach den Themen gefragt und – für den Vergleich mit den BSW-Ergebnissen – ob die Beteiligung hauptsächlich aus beruflichen oder mehr privaten Gründen erfolgte. Diese Zuordnung ist als Gesamturteil über alle Aktivitäten des informellen Lernens möglich, nicht jedoch für einzelne Lernaktivitäten.

Im Unterschied zum BSW unterstreicht der AES die Intentionalität des Lernens als entscheidendes Kriterium für eine informelle Lernaktivität. In diesem Sinne handelt es sich um gezieltes, bewusstes Lernen, das durch ein Lernmedium oder einen Lernkontext beschrieben wird. Das Selbstlernen im BSW zielt auf selbstgesteuertes Lernen und damit auch auf einen bewussten Lernprozess, allerdings eher implizit, da auf die Intentionalität in der Frage nicht hingewiesen wird. Die informelle berufliche Weiterbildung im BSW hingegen bezieht sich auf eine Auswahl unterschiedlicher Aktivitäten, die für das berufliche Lernen als relevant gelten und enthält auch Lernformen, die durch Unterweisung durch andere gekennzeichnet sind.

Die Konzepte zur Erfassung des informellen Lernens im BSW und AES unterscheiden sich vor allem mit Blick auf das informelle berufliche Lernen, wobei das Vorgehen im BSW eher induktiv und im AES als eher deduktiv anzusehen ist. Ein weiterer Unterschied liegt in der Definition der Lernformen begründet. Es bestehen unterschiedliche Vorstellungen davon, was formale Bildung oder non-formales Lernen ist. Entsprechend differiert auch das Verständnis von informellem Lernen, das häufig in Abgrenzung zu den zuvor genannten Lernformen als eine Art Restkategorie definiert wird. Beispielhaft sei hier die Definition der *Task Force* AES aufgeführt, die informelles Lernen in Abgrenzung zum formalen und non-formalen Lernen definiert als „... intentional, but it is less organised and less structured and may include for example learning events (activities) that occur in the family, in the work place, and in the daily life of every person, on self-directed, family-directed or socially directed basis“ (European Commission 2005, S. 23).

Während die europäische Vorstellung von non-formalem Lernen auch Formen wie die Einweisung am Arbeitsplatz, die Einarbeitung in die Handhabung einer neuen Maschine, Qualitätszirkel oder Coaching umfasst, orientiert sich das BSW an der verbreiteten Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrates und zählt diese Lernformen zum informellen Lernen. Damit erfasst der AES einzelne Lernformen als non-formale Weiterbildung, die im BSW zum informellen Lernen gerechnet werden.

Es liegt nahe, dass sich die verschiedenen zugrunde liegenden Definitionen und Erhebungsweisen im BSW und im AES in den Ergebnissen widerspiegeln. Nach dem BSW haben 68 Prozent der 19- bis 64-jährigen Erwerbstätigen sich auf informellem Wege beruflich weitergebildet und 42 Prozent sich außerhalb der Arbeitszeit selbst etwas beigebracht. Im Vergleich zum letzten Erhebungszeitpunkt 2003 haben vor allem weichere, am Arbeitsplatz stattfindende Formen, wie „Beobachten und Ausprobieren“ oder „Lesen von Fachliteratur“ an Bedeutung gewonnen. Insgesamt haben computergestütztes Lernen und das Thema „Computer, EDV, Internet“ deutliche Zuwächse in den letzten Jahren erfahren.

Nach dem AES 2007 haben sich im zurückliegenden Jahr nach eigenen Aussagen 53 Prozent der 19- bis 64-jährigen Bevölkerung und 55 Prozent der Erwerbstätigen in den letzten zwölf Monaten bewusst etwas selbst beigebracht. Dabei überwiegen das „Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften“ und die „Nutzung von Computer und Internet“.

Die knappe Darstellung der Erhebungsweise, der ihr zugrunde liegenden Kategorien und der Ergebnisse im BSW und im AES weist darauf hin, dass die Konzepte zwar im Ansatz übereinstimmen, dass aber bei genauer Betrachtung eine Reihe von Unterschieden besteht, die maßgeblichen Einfluss auf die Ergebnisse haben.

Die unterschiedliche Zuordnung einzelner Lernformen in BSW und AES und die Problematik der Zuordnung einzelner Beispiele wie die „Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz durch Kollegen“ könnten einen Verzicht auf die Dreiteilung in formales, non-formales und informelles Lernen nahelegen. Allerdings ist derzeit kein Alternativkonzept zu dem des AES zu erkennen, das auf europäischer Ebene ähnlich konsensfähig wäre.

Im AES ist eine Unterscheidung zwischen privaten und beruflichen Anlässen für informelles Lernen im Masterfragebogen nicht vorgesehen, für Deutschland wurde eine entsprechende Frage, bezogen auf alle informellen Lernaktivitäten, hinzugefügt. Während informelles privat begründetes Selbstlernen im AES gut erfasst zu sein scheint und mit den BSW-Ergebnissen korrespondiert, gibt es beim informellen beruflichen Lernen Unterschiede. Auch bei Berücksichtigung der Tatsache, dass einzelne Lernformen im AES zum non-formalen Lernen zählen, bleibt eine geringere Beteiligung an dieser Lernform als im BSW bestehen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Erinnerungsprobleme bei stärker gestützten Fragetechniken unter sonst gleichen Bedingungen geringer sind.

Angesichts des zunehmenden Interesses an der Ermittlung individueller, häufig auf informellen Wegen in unterschiedlichsten Kontexten erworbenen Kompe-

tenzen (vgl. Seidel u. a. 2008) sollte die Nutzung von Instrumenten zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen (Portfolios) als eine wichtige Grundlage für die persönliche Weiterentwicklung zukünftig mit erfragt werden.

4. Empfehlungen zur empirischen Erfassung des informellen Lernens

Wenn empirische Ergebnisse aus verschiedenen Datenquellen sehr unterschiedlich ausfallen, lautet die Kernfrage aus bildungspolitischer Sicht: Welches empirische Ergebnis bildet die Wirklichkeit zutreffender ab? Eine Studie, die auf methodische und konzeptionelle Empfehlungen abzielt und sich nicht auf die Feststellung beschränkt, dass Unterschiede auf verschiedene Konzepte und Methoden zurückzuführen sind, wurde kürzlich von der OECD veröffentlicht.

Das OECD-Projekt, das Empfehlungen zu Konzepten, Methoden und Beispielfragen in international vergleichenden Erhebungen zum Lernen Erwachsener vorstellt,⁴ berücksichtigt erste Erfahrungen der AES-Erhebung, geht jedoch über die europäische Perspektive hinaus. Zusätzlich zu zehn europäischen Ländern wurden auch Australien, Kanada, Südkorea und die USA betrachtet.

Im Folgenden stellen wir zunächst zwei methodische Empfehlungen der OECD-Studie zur Erhebung des informellen Lernens sowie erste Erfahrungen mit den europäischen AES-Erhebungen dar. Anschließend folgt das im OECD-Projekt vorgeschlagene Grundkonzept zur Erfassung des informellen Lernens, wobei das informelle berufliche Lernen den inhaltlichen Schwerpunkt bildet (vgl. zum folgenden Text Kuwan 2008).

Methodische Empfehlungen zur Erhebung des informellen Lernens: Referenzzeitraum und „Kernfragen“

Eine der methodisch strittigen Fragen mit Blick auf die Erfassung des informellen Lernens ist der Bezugszeitraum. Die meisten Datennutzer/innen bevorzugen dabei ein Kalenderjahr. Nur wenn der Zeitabstand zwischen der Datenerhebung und dem Kalenderjahr zu groß ist, sollten die letzten zwölf Monate vor der Erhebung oder ein fest vorgegebener Zwölfmonatszeitraum (z. B. 01.10.2007 bis 30.09.2008) als Bezugsgröße gewählt werden.

4 Die Studie wurde von einem Forschungsteam unter Federführung von Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München durchgeführt. Zum Forschungsteam gehörten außerdem Doug Giddings (Statistisches Amt Kanada, Phase 1 des Projekts), Ann-Charlotte Larsson (Statistisches Amt Schweden, Phase 2) sowie Andrea Reupold (LMU München, Lehrstuhl Prof. Rudolf Tippelt).

Erinnerungsprobleme spielen bereits bei der Teilnahme an Weiterbildung eine gewisse Rolle. Mit Blick auf das informelle Lernen nehmen diese nach Ansicht von Expert/inn/en zu, insbesondere bei längeren Referenzzeiträumen. Sofern der Erhebungsumfang dies zulässt, sollte deshalb bei Fragen zum informellen Lernen neben der Jahresperspektive möglichst auch ein kürzerer Bezugszeitraum (z. B. die letzten vier Wochen) enthalten sein. Von Versuchen der Erfassung längerer Zeiträume (z. B. der letzten drei Jahre) ist eher abzuraten.

Das bildungspolitische Interesse an informellem Lernen kann zwischen Ländern variieren. Aus diesem Grund sind in international vergleichenden Erhebungen manche Länder daran interessiert, zusätzliche Aspekte des informellen Lernens entsprechend ihrer nationalen Prioritäten zu berücksichtigen.

In ländervergleichenden Analysen ist allerdings zu beachten, dass zusätzliche Kategorien die Beteiligungsquote an informellem Lernen erhöhen. Deshalb sollten sich entsprechende Analysen auf die gleichen Lernaktivitäten stützen. Diese Empfehlung mag selbstverständlich erscheinen; in der Realität finden sich jedoch internationale Vergleiche, die auf unterschiedlich langen Listen basieren. Solche Vergleiche spiegeln jedoch in erster Linie Unterschiede zwischen Instrumenten wider und nicht (echte) Unterschiede im Lernverhalten der Bevölkerung. Auch bei ländervergleichenden Analysen von AES-Daten zum informellen Lernen ist darauf zu achten, dass sich diese auf identische Lernaktivitäten beziehen.

Erste Erfahrungen mit den europäischen AES-Erhebungen

Die bisherigen AES-Erhebungen können auch als Pilotstudien verstanden werden, die Informationen zur Optimierung künftiger Erhebungen liefern. Nach den ersten, vorläufigen Erfahrungen im europäischen AES erwies sich die Abgrenzung von informellem Lernen und Weiterbildung (*non-formal learning*) als eher schwierig. Dies gilt insbesondere im beruflichen Kontext, so z. B. mit Blick auf das Lernen am Arbeitsplatz von Kolleg/inn/en oder Vorgesetzten, das die Befragten häufig dem informellen Lernen zuordneten.

Die deutschen AES-Daten ermöglichen für verschiedene informelle Lernaktivitäten keine klare Unterscheidung zwischen einer Beteiligung aus beruflichen Gründen und aus persönlichem Interesse. Da zentrale Aspekte der Lernumgebung und der Unterstützungsstrukturen zwischen diesen beiden Bereichen erheblich variieren können, ist diese Unterscheidung jedoch bedeutsam und sollte in künftige AES-Erhebungen aufgenommen werden.

Insgesamt ist die Aufnahme des informellen Lernens in die AES-Erhebung ein wichtiger Fortschritt. Allerdings bleiben inhaltliche Zusatzinformationen zum

informellen Lernen im AES auf einen vergleichsweise kleinen Ausschnitt begrenzt, und das Fragenprogramm, insbesondere zum informellen beruflichen Lernen, erscheint verbesserungsbedürftig. Künftige Modifikationen des AES-Fragenprogramms im Bereich des informellen Lernens sollten sowohl auf inhaltliche Erweiterungen als auch auf Optimierungen des Fragenprogramms abzielen.

Empfehlungen der OECD-Studie

Neben den zuvor beschriebenen eher grundsätzlichen methodischen und konzeptionellen Empfehlungen wurde in der OECD-Studie auch ein konkreter Vorschlag zur empirischen Erfassung des informellen Lernens in international vergleichenden Erhebungen zum Lernen Erwachsener entwickelt. Dieser Vorschlag basiert auf Anregungen aus den nationalen Erhebungen in Kanada⁵, den USA, dem BSW und AES sowie Vorschlägen des Verfassers.

Die Grundstruktur des vorgeschlagenen Fragenmoduls zum informellen Lernen unterscheidet auf der Basis einer gestützten Fragetechnik zwischen informellem Lernen aus beruflichen Gründen und aus persönlichem Interesse, enthält eine Nachfrage zur wichtigsten Lernaktivität im jeweiligen Feld sowie Zusatzfragen zu dieser Lernaktivität. Die Nachfragen zur wichtigsten Lernaktivität beziehen sich auf die drei Aspekte: Zeitaufwand (in stark aggregierten Kategorien), Thema, Beteiligung während der Arbeitszeit oder nicht.⁶

Da sich im AES die Trennung von informellem Lernen insbesondere mit Blick auf das Lernen von Kolleg/inn/en oder Vorgesetzten als problematisch erwies, wird an dieser Stelle eine bessere Anpassung an die Perspektive der Befragten vorgeschlagen. Dies bezieht sich vor allem auf zwei Kategorien:

- Im Normalfall wird Lernen von Kolleg/inn/en oder Vorgesetzten von den Befragten nicht als Weiterbildung (*non-formal learning*), sondern eher als informelles Lernen betrachtet, da dieses Lernen meist als eher spontane Reaktion auf ein aktuelles Problem erfolgt und nicht als geplante, didaktisch aufbereitete Lernaktivität (vgl. den Beitrag von Brödel in diesem Band).
- Dagegen gelten systematische und geplante Einweisungen von Kolleg/inn/en oder Vorgesetzten im Rahmen von betrieblichen Programmen zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter als Weiterbildung (*non-formal learning*).

Im Folgenden stellen wir das Kernprogramm des OECD-AL-Moduls zum informellen beruflichen Lernen vor.⁷ Wie erwähnt, beziehen sich diese Fragen nur auf

5 Das Schlüsselkonzept in Kanada, das „self-directed learning“, ähnelt dem des selbstgesteuerten Lernens.

6 Diese Frage soll nur zum informellen beruflichen Lernen gestellt werden.

7 Eine Erfassung des *random learning* ist nicht Bestandteil des Kernmoduls; diese könnte ggf. in einem Zusatzmodul erfolgen.

einige Aspekte des informellen beruflichen Lernens. In nationalen Erhebungen können ggf. weitere Aspekte ergänzt werden. Vergleichende Analysen zur Beteiligung an informellem Lernen sollten sich jedoch auf die Basis-Aktivitäten beziehen.

Fragenprogramm des OECD-Moduls zur empirischen Erfassung des informellen beruflichen Lernens

V1: Apart from the activities we have just discussed: Have you done any of the following activities to develop your job skills in the last twelve months?

Additional option: in the last four weeks

Answer categories⁸: yes, no

In the past twelve months, did you ...

Additional option: in the last four weeks, did you ...

- a) consult books, manuals, either audio tapes, videos or other documents with the intention of developing your job skills?
- b) use computer-based software or the Internet specifically to gain job knowledge?
- c) observe someone perform a task with the intention of developing your job skills?
- d) take advice from colleagues at the workplace with the intention of developing your job skills?
- e) take advice from supervisors at the workplace with the intention of developing your job skills?
- f) attend job-related conferences, trade shows, or conventions?

If more than one activity:

V2: What was the most important activity for developing your job skills?

Categories from V1

V3: How much time did you spend on this activity?

... less than 5 hours

... 5 to 10 hours

... 11 to 40 hours

... 41 to 160 hours

... more than 160 hours

Comment: An open question with exact hours is not helpful here since most persons will be able to give broad estimations only. As the time spent is often rather short and probably the first two categories will be answered often, categories of different lengths are chosen.

The following question is only asked for categories a, b, c and f in V2.

V4: Were you doing this activity ...

... only during paid working hours?

... mostly during paid working hours?

... mostly outside of paid working hours?

... only outside paid working hours?

... not working at that time.

V5: What was the main subject of this activity?

(Open text)

8 Zur besseren Lesbarkeit werden bei allen Fragen die Kategorien „refusal“ und „don't know“ nicht mit ausgewiesen.

5. Ausblick

Die bildungspolitische Bedeutung des informellen Lernens wird in Deutschland wie auch im internationalen Vergleich zunehmend anerkannt. Allerdings sind bislang weder die begriffliche Abgrenzung noch die empirische Erfassung zufriedenstellend gelöst.

Für künftige Weiterentwicklungen der empirischen Erfassung des informellen Lernens ist zunächst eine trennschärfere begriffliche Abgrenzung gegenüber dem non-formalen Lernen anzustreben, insbesondere mit Blick auf das arbeitsintegrierte Lernen. Zu prüfen ist aber auch, ob die strikte Beschränkung auf intentionales Lernen eine dem Gegenstand angemessene Sichtweise darstellt.

Für international vergleichende Analysen stellt die Einbeziehung des informellen Lernens in den AES zwar einen Fortschritt dar, doch erscheint das Erhebungsinstrument noch verbesserungsbedürftig. Zu empfehlen wären zum einen auf die jeweilige Lernaktivität bezogene Informationen zum Lernmotiv (berufsbezogen oder nicht), zum anderen ein noch stärkerer Ausbau der gestützten Fragetechnik, insbesondere beim informellen beruflichen Lernen. Die Benennung gestützter Lernaktivitäten würde zudem der Bildungsforschung auch die Möglichkeit bieten, die Frage der Zuordnung (non-formal vs. informell) in anschließenden Analysen je nach Perspektive des Betrachters unterschiedlich vorzunehmen. Solche Erhebungen würden auch empirische Impulse für die Weiterentwicklung theoretischer Ansätze liefern.

Literatur

Behringer, F. (1980): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1979. München (Infratest Sozialforschung)

Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. KOM(2001) 678. Brüssel

European Commission (2005): Task Force on Adult Education Survey. Luxemburg

Kuwan, H. (2002): Lernverhalten und Bildungslandschaft. In: Bergold, R./Dierkes, P./Knoll, J. (Hrsg.): „Vielfalt neu verbinden“ – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000plus – Initiative für eine neue Lernkultur“ (EB-Buch 22). Recklinghausen, S. 150–158

Kuwan, H. (2008): Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on concepts, methods and questions in international Adult Learning Surveys. Report on phase 2, based on 14 countries. Paris (OECD)

Kuwan, H. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 13.08.2008)

Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1999): Wissensgesellschaft und Bildungssystem. Ergebnisse aus dem „Bildungs-Delphi“. In: Rosenblatt, B. v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. München, S. 19–35

Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 60, S. 65–91

Seidel, S. u. a. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn/Berlin

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied

Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens

Der Strukturwandel der Weiterbildung zu einem netzwerkbasierten System lebenslangen Lernens macht die Auseinandersetzung mit dem informellen Lernen zu einem unabdingbaren Thema auch der Erwachsenenbildungswissenschaft. Das informelle Lernen verlässt damit einmal mehr den engeren Kontext bildungspolitischer und Bildungspolitik reflektierender Diskurse. Diese begrüßenswerte Blickfelderweiterung führt zu der Diskussion von Forschungsfragen, die im Folgenden nicht losgelöst von erwachsenenpädagogischen Erwägungen angegangen werden sollen. Insbesondere interessiert das keineswegs geringe Problem einer angemessenen und forschungspragmatisch auch leistbaren empirischen Erfassung informellen Lernens. Dabei steht hier das quantitative Forschungsparadigma der Bevölkerungsumfrage im Vordergrund.

1. Informelles Lernen im Rahmen lebenslangen Lernens

In den letzten ein bis zwei Jahrzehnten hat sich das Verständnis von den Lernmöglichkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter erheblich ausdifferenziert. Diese Tendenz gilt gleichermaßen für Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Vor allem in der anhaltenden Debatte zum lebenslangen Lernen sind unterschiedliche Lernformen (formal, non-formal, informell) „entdeckt“ und als bedeutsam erkannt worden (vgl. Brödel 2007). Aufgrund der Ausweitung des Lernbegriffs ist auch das informelle Lernen aus einem Randdasein befreit worden (vgl. Seidel u. a. 2008).

Grob definieren lässt sich informelles Lernen als ein Selbstlernen, welches außerhalb des formalen Bildungswesens erfolgt und von Individuen in Handlungszusammenhängen der Arbeits- und gesamten Lebenspraxis realisiert wird. Gegenüber dem formalisierten oder institutionalisierten Lernen unterscheidet es sich vor allem durch den Grad der Organisiertheit. Dem begrifflichen Profil entspricht, dass sich informelles Lernen als anlass- und problembezogener Vorgang, als ein Prozess geriert und zudem ungeplant und nicht selten beiläufig erfolgt. Um aber informelles Lernen gegenüber dem bloßen Faktum des Lebensvollzugs und von Sozialisation abheben zu können, führt es – sowohl aus empirisch-forscherischer

Sicht als auch unter dem Kriterium eines „nachhaltigen“ lebenslangen Lernens – weiter, wenn die Aspekte der Bewusstheit und der Intentionalität als konstitutiv angesehen werden. Insofern kann man auch einem Vorschlag des Kanadiers Livingstone folgen. Danach gilt informelles Lernen als „jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren“ (Livingstone 1999, S. 68). Der Zitierte merkt dazu noch an, „dass die Lernenden selbst ihre Aktivität als signifikanten Wissenserwerb einstufen“ (ebd., S. 69). Die beiden Aspekte des Strebens nach Erkenntnis etc. und der Selbsteinstufung als signifikanter Wissenserwerb müssen sich jedoch nicht zwangsläufig ergänzen oder zeitlich eng beieinander liegen. Das wichtigere – empirisch auch zugänglichere – Kriterium stellt der signifikante Wissenserwerb dar, allerdings auf das Ergebnis und nicht die Aktivität selbst bezogen.

Entgegen dem hergebrachten pädagogischen Verständnis in Deutschland gilt informelles Lernen inzwischen als eine wichtige Ressource von Kompetenzentwicklung (vgl. Gnahn 2007, S. 38 f.). Insofern gibt es gute Gründe dafür, dass der Gegenstand „informelles Lernen“ gerade unter den Bedingungen einer zunehmend wissensbasierten Arbeits- und Lebenswelt sowohl der Erforschung als auch der pädagogischen Beachtung und gegebenenfalls Unterstützung bedarf (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007; Overwien 2007).

2. Erhebungstheoretische Relevanzen informellen Lernens

Die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um das informelle Lernen sind generell durch eine gewisse Gegenläufigkeit geprägt. Während im grundlagentheoretisch orientierten Diskurs der Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Klärung des Verständnisses informellen Lernens unter Berücksichtigung der Kategorien des „impliziten Lernens“ und „impliziten Wissens“ im Vordergrund steht (vgl. z. B. Neuweg 2005, S. 587), ist der empirisch orientierte Forschungsdiskurs zum informellen Lernen wesentlich pragmatischer und ergebnisorientierter ausgerichtet. Bei Letzterem wird die Aufgabe der Definition informellen Lernens nicht losgelöst von methodologischen Aspekten einer zutreffenden Operationalisierung diskutiert. Beantwortet werden muss hier die Frage, wie informelles Lernen angemessen in Untersuchungskategorien transformiert und erfolgreich in Erhebungssituationen eingebracht werden kann. Der Verständigungsbedarf über derartige Operationalisierungsproblematiken dürfte noch zunehmen, wenn künftig das Ziel einer Angleichung (bzw. der Vergleichbarkeit) von Untersuchungsinstrumentarien zwischen der nationalen und europäischen Ebene angegangen oder fortentwickelt werden muss.

Das Kernproblem, mit welchem ein supranationales Monitoring zum Weiterbildungsverhalten und lebenslangen Lernen umgehen muss, gründet in den unterschiedlichen kulturellen Traditionen der beteiligten Länder. Indem jeweils spezifische Auffassungen über Lernen und Erziehung existieren und eigene Traditionen die Bildungs- und Weiterbildungssysteme geprägt haben, wirken gewachsene Vorstrukturen nach. Diese transportieren eine bestimmte Botschaft dahingehend, wie Lernprobleme einerseits im Rahmen institutioneller Bildungsstrukturen und andererseits mittels informellem Lernen und alltagsimmanenter Kompetenzentwicklung selbst gelöst werden können.

Gleichwohl gibt es gute Gründe für die These, dass der Untersuchungsgegenstand informellen Lernens eine relative Unabhängigkeit gegenüber den (arbeitsteiligen) Prägeeffekten der einzelnen nationalen Bildungs- und Weiterbildungssysteme besitzt und sich daher das informelle Lernen besonders gut für einen Vergleich zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf die Entwicklung ihrer Lernkulturen eignet. Insofern lässt sich gegenüber der aktuellen Version des Forschungsberichts „Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland“ (v. Rosenblatt/Bilger 2008) die Anregung vorschlagen, dass die organisierte „Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter“ (ebd., S. 34) als bisher zentraler ländervergleichender Indikator um die informelle Vergleichskomponente erweitert werden sollte. Selbst wenn im Bericht durchaus nachvollziehbare methodische Bedenken hinsichtlich der Vergleichbarkeit eines so weichen – künftig sicherlich noch präzisierungsbedürftigen – Konstrukts wie „Selbstlernen“ geäußert werden, erhebt sich doch die Frage nach der epistemologischen Gleichberechtigung informellen Lernens im Spektrum der unterschiedlichen Lernformen (vgl. ebd.).

Die forschungspolitische Stärkung informellen Lernens erscheint auch mit Blick auf das Problem gerechtfertigt, dass die Funktionsweise des deutschen Bildungssystems gravierend durch die Reproduktion und Verstärkung sozialer Ungleichheit beeinträchtigt ist. Auch die Bildungsungleichheit im engeren Weiterbildungsbe- reich und beim lebenslangen Lernen hat ein hohes Maß erreicht. Zugleich wird aber mit dem informellen Lernen die grundsätzlich nicht uneinlösbare Hoffnung verbunden, dass sich durch die Stärkung dieser Lernform auch gegebene Ungleichheitseffekte im Bereich der Beteiligung an formalisierter Weiterbildung korrigieren lassen (vgl. Kuwan 2002, S. 176 ff.). Obwohl in absoluten Zahlen weit mehr „Bildungsferne“ am informellen Lernen als in der veranstalteten Weiterbildung teilnehmen, können jedoch die bisher vorliegenden quantitativen Forschungsbefunde die skizzierte Erwartung eines Abbaus von sozialgruppenspezifischen Disparitäten im offiziellen Weiterbildungssystem (noch) nicht bestätigen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Vielmehr zeigt sich im Bereich informellen beruflichen Weiterlernens, dass gerade diejenigen, die eine erfolgreiche Bildungs-

biografie repräsentieren sich wiederum auch hier überproportional engagieren und dabei Bildungs- und Kompetenzkapital akkumulieren.

Jenseits dieser Argumentationslinie wird die Position vertreten, dass keine rasche, endgültige Lösung des Problems einer empirischen (Gesamt-)Erfassung des informellen Lernens zu erwarten ist (vgl. Kuwan 2005, S. 63 ff.). Dieser Gegenstand sei so vielseitig, amorph und fließend, dass die am ehesten ertragreiche Erfassungsstrategie sei, sich auf thematisch eingegrenzte Bereiche zu verständigen und diese in differenzierter Form empirisch abzubilden. Hier gelte sodann der Anspruch, mittels einiger ausgewählter inhaltlicher Aspekte gründlich und vor allem auch in einer transnationalen Perspektive vergleichbar forschen zu können. Dieser Ansatz ist erstmals bereits 1988 und durchaus erfolgreich vom bisherigen Berichtssystem Weiterbildung durch die Fokussierung auf bestimmte Lernkontexte einschließlich des Selbstlernens beschritten worden.

3. Informelles Lernen im konstruktivistischen Paradigma

Die bildungs- und forschungspolitische Aufwertung informellen Lernens findet ihren Niederschlag auch in den Diskursen der Wissenschaftsdisziplin der Erwachsenenpädagogik. Der Bedeutungszuwachs dieser Lernform korrespondiert mit dem Vordringen eines erweiterten Didaktikverständnisses. Zwar verfolgt die professionelle Weiterbildung beim Lehren und Lernen mit Erwachsenen schon seit den 1970er Jahren ein offenes Didaktikverständnis und hebt sich durch einen spezifischen Begriff didaktischen Handelns gegenüber der Schule ab. So unterscheiden Erwachsenenpädagog/inn/en zwischen einer mikrodidaktischen (Ebene der Einzelveranstaltung und der Realisierung von Seminarsituationen) und einer makrodidaktischen Dimension (Ebene der Planung, Teilnehmengewinnung und Austarierung von Bildungsangebot und -nachfrage). Aber mit der theoretischen Akzeptanz und analytischen Einbeziehung informellen Lernens setzt sich eine weitere Differenzierungsstufe des erwachsenenpädagogischen Blicks durch, wobei über mittelbare Formen eines unterstützenden Handelns nachgedacht wird. Ein Trend zu einem erweiterten Lehr- und Professionsverständnis ist zu konstatieren. Dieser wird durch die Rezeption der konstruktivistischen Erkenntnistheorie (vgl. Siebert 2008) begünstigt und mündet in Konzepte der „Selbststeuerung“, der „Lernumgebung“, des „situierten Lernens“ oder der „Lernkulturentwicklung“ ein.

Mit derartigen Theoremen hebt man auf die Eigenaktivität und das Streben nach Selbstwirksamkeit des Individuums ab. Diesen Anspruch nimmt explizit die „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Gomez-Tutor 2007) auf. Ihr liegt eine Auffassung vom Lernen Erwachsener als ein konstruktiver, aktiver, situativer, sozialer Prozess

zugrunde (vgl. Siebert 2008). Der geeignete Ansatz pädagogischen Handelns besteht nun in der Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Lernsubjekte ihren Interessen und Handlungszielen nachgehen können. Pädagogisches Handeln erfolgt nicht mehr unmittelbar in einer dozierenden Rolle aufgrund der Vermittlung von Wissen und Unterrichtsstoff, sondern indirekt über den Kontext: Offeriert werden zielgruppenspezifisch arrangierte Lernumgebungen, die zu lernender Eigentätigkeit und Selbststeuerung herausfordern. Gleichwohl bedarf es keiner besonderen Betonung, dass das selbstgesteuerte Lernen, ein spezifischer Typus informellen Lernens, ein hohes Maß an Selbstlernkompetenz voraussetzt und auf absehbare Zeit beachtliche Gruppen im Jugend- und Erwachsenenalter überfordern dürfte (vgl. Schiersmann 2006, S. 94).

4. Kontext- und Lebensweltbezug informellen Lernens

Für informelles Lernen ist der Aspekt der Lernumgebung von besonderem Interesse. Allerdings gilt es zu unterscheiden zwischen einerseits in didaktischer Absicht vorbereiteten Settings oder Lernarchitekturen (s. o.) und andererseits „natürlichen“ Lernumgebungen. Zu Letzteren zählen etwa der Arbeitsplatz oder das Wohnquartier mit seiner unmittelbaren Umwelt, die den individuell bedeutsamen „Lebensraum“ (vgl. Zinnecker 1978) ausmacht und wo sich Lernprozesse als inhärentes Moment von Handlungsvollzügen und -routinen abspielen.

Allerdings wird gerade im arbeits- und berufspädagogischen Diskurs auf die zunehmende Bedeutung einer gezielten lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitsumgebungen hingewiesen (vgl. Dehnbostel/Gonon 2004). Zugrunde liegt die Sorge um die hinreichende Stärkung von beruflicher Handlungsfähigkeit und Selbstlernkompetenz unter den sich durchsetzenden Bedingungen wissens- und dienstleistungsbasierter Erwerbsarbeit. Als zukunftsweisend gilt, wenn der Zuschnitt wie die Ausgestaltung von betrieblichen Arbeitsinfrastrukturen auch unter Kriterien der Ermöglichung von Kompetenzentwicklung erfolgt. So zeichnen sich nach Dehnbostel/Molzberger (vgl. 2008, S. 27) neue Arbeits- und Organisationskonzepte gerade dadurch aus, dass in ihnen das informelle und formelle Lernen eine enge Liaison eingehen. Grundlegend sei, dass Arbeit und Lernen mittels passgenauer Infrastrukturen in eine produktive Wechselbeziehung treten könnten und dass darüber hinaus für die Akteure eine realistische Chance zur reflexiven Erweiterung des erfahrungsbezogenen, arbeitsgebundenen Lernens im Rahmen betrieblicher Bildungsarbeit besteht (vgl. ebd.).

Im ursprünglichen Sinne des Begriffs zeichnet sich informelles Lernen durch seine Verwobenheit mit dem Alltag aus (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 32). Die Aneignung von Wissen und Kompetenzen erfolgt nicht in einer pädagogisch arrangierten – also

künstlich geschaffenen – Lernumwelt, sondern unter den habituell eingeschliffenen Bedingungen alltäglicher Lebensführung. Allerdings wäre es vorschnell und höchst einseitig, würde man nahtlos der alltagstheoretischen These folgen, dass das informelle Lernen lediglich dem „kognitiven Stil der Praxis“ (Soeffner 1998, S. 278) unterliege. Darunter lassen sich im Alltag zur Anwendung gelangende Typisierungsleistungen verstehen, neuartige oder fremdartige Vorkommnisse und Handlungen so einzuordnen, „als seien sie bekannt, genauer: als seien sie Bestandteil der Normalität eines allen bekannten gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungsraumes“ (ebd., S. 277). Hans-Georg Soeffner sieht denn auch die Grenzen solcherart Alltagslernens in einem enormen Beharrungsvermögen gegenüber Problemlösungsroutinen und in einer unzulänglichen Fähigkeit, sich gegenüber alternativen Deutungsangeboten zu öffnen (vgl. ebd., S. 278).

Günther Dohmen (2001), der in Abwägung der analytischen Schwächen informellen Lernens für ein „fruchtbares Ergänzungsverhältnis zwischen informellem und formellem Lernen“ (ebd., S. 45) plädiert, setzt gegenüber dem alltagstheoretischen Paradigma eine signifikante Differenz, indem gerade die Problematik von eigenem Handeln „unter Nicht-Routine-Bedingungen“ (ebd., S. 19) herausgestellt wird. Danach liegen die spezifischen Stärken informellen Lernens in der Möglichkeit eines „Erfahrungslernen(s)“ (ebd.), welches Neuland eröffnet und zur Entwicklung von Kompetenzen führt.

Informelles Lernen stellt sich insgesamt als ein heterogenes begriffliches Konstrukt dar, dessen funktionale Spannbreite auch der Beobachtung Rechnung trägt, dass in einer wissensbasierten Arbeits- und Lebenswelt ein experimentierendes, Hypothesen auslotendes Handeln gefragt ist. Es korrespondiert mit der Qualität eines „entdeckenden Lernens“, welches zwecks Problemlösung auf „das selbständige Herausfinden oder Entdecken von Tatbeständen“ (Tippelt 1979, S. 70) zielt und welches in Abhängigkeit zu den jeweiligen Handlungskontexten auch auf die selbstgesteuerte Verbindung unterschiedlicher Wissenswelten und -formen angewiesen sein kann (vgl. Sorge 2007, S. 239).

Das informelle Lernen interessiert in der entstehenden Wissensgesellschaft nicht zuletzt unter dem Aspekt der Bewältigung eines komplexer gewordenen beruflichen und privaten Alltags, denn gegenüber der einstigen industriellen Arbeitsgesellschaft vermag die angebotsorientierte Weiterbildung allenfalls eingeschränkt der Dynamik prozessorientierter oder situationsspezifischer Qualifikationsbedarfe zu entsprechen. Darüber hinaus verbindet sich mit der Fokussierung auf die informelle Lernform die Hoffnung, diese könne nachhaltig zur sozialen Integration und zur Verständigung in einer kulturell diversifizierten Gesellschaft beitragen. Diese Erwartung erklärt sich nicht zuletzt vor dem Hin-

tergrund einer schwindenden Sozialisations- und Integrationskraft des Systems der Erwerbsarbeit, zumal im Lichte des altersbedingten demografischen Wandels (vgl. Gonon 2002). Umso mehr eröffnet sich mit dem kommunalen Raum und dem sozialen Umfeld eines Stadtteils ein Lernfeld von erheblicher „alltags- und lebensweltlicher Relevanz“ (vgl. Schütz 1982) und bildungspolitischem Interesse (vgl. Steffen 2002, S. 89). Dabei steht außer Frage, dass auch beim informellen Lernen, welches außerhalb betrieblicher Handlungskontexte erfolgt, milieu- und sozialgruppenspezifische Differenzierungen keineswegs außer Acht bleiben können (vgl. Tippelt u. a. 2008).

5. Perspektiven informellen „Lernens vor Ort“

Lenkt man den Blick auf die bildungspolitisch intendierte „Initiative ‚Lernen vor Ort‘“ (BMBF 2008, S. 16) und fragt nach dem Stellenwert informellen Lernens, geraten u. a. zwei Aspekte ins Blickfeld. Zum einen geht es um die Vernetzung von Strukturen und Vorgängen lebenslangen Lernens. Dabei können formelles und informelles Lernen nicht als Gegensätze, sondern als komplementär und verknüpfbar verstanden werden (vgl. Dehnbostel/Gonon 2004). Eine synergetische Bündelung ist nicht zuletzt auch das Anliegen eines für Deutschland strukturprägenden Weiterbildungspasses. Entsprechende Vorhaben setzen die „Verbesserung der Sichtbarkeit und Anerkennung informellen Lernens“ (Gnahs 2005, S. 277) voraus.

Zum anderen interessiert im paradigmatischen Fokus eines „Lernens vor Ort“ das Problem der Stiftung von sozialer Zugehörigkeit und von Lernerfahrungen für Bevölkerungsgruppen, die außerhalb des Beschäftigungssystems stehen. Bereits im Rahmen des Programmschwerpunkts „Lernen im sozialen Umfeld“, welches vom BMBF in der ersten Hälfte dieses Jahrzehnts gefördert und wissenschaftlich begleitet wurde, konnte instruktiv aufgezeigt werden, dass sich Lernen als Teilhabe an der kulturellen Praxis einer sozialen Gruppe vollzieht (vgl. Brödel 2005). Selbst wenn Lernen nicht unter dem strikten Anspruch beruflicher Kompetenzentwicklung steht, trägt es zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit bei, strukturiert es den Alltag und stärkt die Identität. Dienlich erwies sich dafür die Initiierung von Projekten, die teils im Feld des bürgerschaftlichen Engagements oder des Genossenschaftswesens und teils in innovativen Beschäftigungsfeldern einer sich regional restituierenden Ökonomie angesiedelt sind (vgl. Kirchhöfer 2004).

Anlehnend an die „Sozialanthropologin Jean Lave“ (Holzkamp 1993, S. 488) lassen sich die zuletzt angesprochenen Erträge durch einzelne Projekte des Programms „Lernen im sozialen Umfeld“ in einer kollektiv inspirierten Lesart von sozialwissenschaftlicher Lerntheorie vielleicht folgendermaßen pointieren:

„Die Menschen, die diesen sozialen Kontext bilden, werden *community of practice* genannt. Lernen vollzieht sich durch praktisches Handeln. Indem Newcomer sich an der Praxis der sozialen Gemeinschaft beteiligen, erwerben sie Kompetenz, denn Lernen ist die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und der Bedeutung des eigenen Tuns im Kontext der Gruppe“ (Niemeyer 2004, S. 72).

6. Informelles Lernen als Forschungsgegenstand im Mehrebenen-Weiterbildungssystem

Das informelle Lernen, welches Bürger/inne/n in kommunalen und regionalen Lernumwelten realisieren, zählt nach einer internationalen Expertise von Günther Dohmen zu den „Brennpunkte(n) der neuen Lerngesellschaft“ (Dohmen 2001, S. 161). Als empirischer Untersuchungsgegenstand findet die kommunale Ebene bis zu einem gewissen Grad im Adult Education Survey (AES) mittels der Erfragung von Aktivitäten des Selbstlernens Berücksichtigung. Vor allem Lernaktivitäten in der Freizeit sind hier von Interesse, wobei allerdings in den Erfassungskategorien des AES nicht mehr zwischen dem „Selbstlernen in der Arbeitszeit oder Freizeit“ (v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 32) differenziert wird. Indem beim AES der Hauptschwerpunkt bei der internationalen Vergleichbarkeit liegt, reduzieren sich (bisher) die empirischen Befunde zum Lernen im städtischen oder kommunalen Umfeld auf wenige Untersuchungsvariablen (z. B. Besuch von Museen oder offenen Lernzentren).

Vor allem im Zusammenhang mit der Herausbildung eines „Mehrebenen-Weiterbildungssystems“ (Brödel 2000, S. 261), welches durch die Europäisierung der Weiterbildung vorangetrieben wird, existiert ein noch tiefer liegender Forschungsbedarf. Diesem müsste durch ein ausgefeilteres Untersuchungsinstrumentarium entsprochen werden können. Allerdings steht der AES, welcher als Monitoringinstrument vornehmlich auf die nationale und transnational-vergleichende Ebene abstellt, nicht isoliert. Vielmehr gehört er in einen paradigmatischen Verbund mit stärker regional- und ortsbezogenen Forschungsvarianten, welche gleichermaßen zum Monitoring und zur bildungspolitischen Begleitung einer netzwerkbasierten Kultur lebenslangen Lernens benötigt werden (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 178; Brödel/Yendell 2008; BMBF 2005, S. 54 ff).

7. Ausblick: Anforderung an die empirische Erfassung des informellen Lernens

Repräsentative Daten zum informellen Lernen wurden in Deutschland im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) erstmals 1988 erhoben und seitdem sowohl in den Folgeuntersuchungen des BSW als auch in anderen empirischen Erhebungen aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. Brödel/Yendell 2008; Schiersmann 2006; Kuwan 2005). Die AES-Befragung von 2006/2007 stellt auf nationaler bzw.

supranationaler Ebene den derzeit aktuellsten Versuch einer empirischen Erfassung dar, wobei das dort für das informelle Lernen verwendete Erhebungskonzept noch als eine Schwachstelle gilt (vgl. Kuwan/Seidel in diesem Band).

Für künftige Weiterentwicklungen der empirischen Erfassung des informellen Lernens sind verschiedene Aspekte bedeutsam. Als Erstes ist eine Schärfung der begrifflichen Abgrenzung, insbesondere gegenüber dem non-formalen Lernen, zu nennen. Innerhalb des deutschen Diskussionskontextes hat bisher das non-formale Lernen als eine als eigenständig anzusehende Lernform wenig Resonanz gefunden. Dabei mag eine Rolle spielen, dass in vielen Weiterbildungsveranstaltungen eine Lehr-Lernpraxis vorherrscht, die nach internationalem Maßstab zwar als „non-formal“ gilt, nach dem seitherigen deutschen Verständnis aber eher dem formalen oder organisierten Lernen zugerechnet wird. Hier ist aus Gründen des Ländervergleichs zweifellos noch eine erfassungstheoretische Klärungs- und Präzisionsarbeit angesagt. Zweitens erscheint es wichtig, bei der Erfassung informellen Lernens zumindest zwischen arbeitsintegriertem informellem Lernen im Betrieb und anderen Arten des informellen Lernens zu unterscheiden (vgl. Kuwan 2008, S. 33 f.). Für eine solche Differenzierung spricht, abgesehen von der großen Bedeutung des arbeitsintegrierten Lernens, zum einen der steigende Stellenwert der außerbetrieblichen Gesellschaftssphäre angesichts des demografischen Wandels, und zum anderen bedarf das informelle Lernen in den jeweiligen Lebens- und Handlungskontexten auch spezifischer Unterstützungsstrukturen. Drittens gilt, dass eine Vorgabe konkreter Aktivitäten in Form von Items im Erhebungsinstrument einer Verwendung von vergleichsweise stark auslegungsbedürftigen oder gar diffusen Begriffen, wie z. B. dem des Selbstlernens, vorzuziehen ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass weitere Verbesserungen sowohl bei der begrifflichen Abgrenzung des informellen Lernens als auch bei dessen empirischer Erfassung vordringliche Aufgaben bleiben, insbesondere auch vor dem Hintergrund eines zunehmenden Interesses an international vergleichenden Betrachtungen.

Literatur

Arnold, R./Gomez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster

Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: Berufliche Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Reihe Bildungsreform, Bd. 7. Berlin (BMBF)

Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Aufbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin

- Brödel, R. (2000): Europa als Modernisierungskontext für Weiterbildung. In: Ders. (Hrsg.): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster, S. 261–271
- Brödel, R. (2005): Neue Lernkulturen intermediär gestalten. In: QUEM-Bulletin, H. 2, S. 1–7
- Brödel, R. (2007): Lebenslanges Lernen – Erwachsenenpädagogische Verschränkungen mit einem „nachhaltigen“ Diskurs. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung – International Yearbook of Adult Education, Bd. 33–34 (Bildung durch das ganze Leben – Europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne). Köln, S. 1–24
- Brödel, R./Yendell, A. (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen – NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen – Dokumentation der Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen – Strukturelle Innovationen für Bildung und Ausbildung“. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn
- Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.) (2004): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlagen und Forschungsansätze. Bielefeld
- Dehnbostel, P./Molzberger, G. (2008): Arbeiten und Lernen verbinden. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1, S. 26–29
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn (BMBF)
- Gnahn, D. (2005): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft – Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gonon, P. (2002): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern
- Holzcamp, K. (1993): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Stuttgart
- Kirchhöfer, D. (2004): Entgrenzung des Lernens – das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld, S. 103–122
- Kuwan, H. (2002): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–201
- Kuwan, H. (2005): Selbstgesteuertes Lernen – empirische Ergebnisse zu einem schwer fassbaren Phänomen mit anhaltend hohem Aufmerksamkeitswert. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln, S. 61–92
- Kuwan, H. (2008): Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on concepts, methods and questions in international Adult Learning Surveys. Report on phase 2, based on 14 countries. Paris (OECD)
- Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 60, S. 65–91
- Neuweg, G. H. (2005): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 581–588

- Niemeyer, B. (2004): Informelles Lernen als Chance auf soziale Teilhabe. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld, S. 65–77
- Overwien, B. (2007): Informelles Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, S. 119–130
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens – Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwachsenenbevölkerung. Bielefeld
- Schütz, A. (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt a.M.
- Seidel, S. u. a. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn/Berlin
- Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg
- Soeffner, H.-G. (1998): Handeln im Alltag. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen, S. 276–287
- Sorge, A. (2007): Was ist von einer produktiven Wissensgesellschaft durch nachhaltige Innovation und Berufsbildung zu erwarten? In: Kocka, J. (Hrsg.): Zukunftsfähigkeit Deutschlands – Sozialwissenschaftliche Essays. WZB-Jahrbuch 2006. Berlin, S. 229–249
- Steffen, G. (2002): Die Stadt und der Stadtteil. In: Puhl, A./Stang, R. (Hrsg.): Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens. Bielefeld, S. 73–92
- Tippelt, R. (1979): Projektstudium – Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München
- Tippelt, R. u. a. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Zinnecker, J. (1978): Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen. In: Muchow, M./Muchow, H. H. (Hrsg.): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim, S. 10–52

Teil D
Soziale Differenzierung

Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen

Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen Alter und Weiterbildungsteilnahme? Als erstes ist hier zu beachten, dass den Ergebnissen früherer Untersuchungen zufolge erhebliche Unterschiede zwischen der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung nach Altersgruppen bestehen können (vgl. Tippelt u. a. 2003; Tippelt u. a. 2007). Deshalb ist es erforderlich, verschiedene Weiterbildungssektoren zu betrachten. Da der Adult Education Survey (AES) nicht der Unterscheidung „berufliche vs. allgemeine Weiterbildung“ folgt, sondern an dieser Stelle eine andere Klassifikation von Weiterbildungssektoren vorgenommen hat (betriebliche Weiterbildung, andere berufsbezogene Weiterbildung, nicht berufsbezogene Weiterbildung), wird dabei auf die vom AES ausgewiesenen Sektoren Bezug genommen. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass die Analyse der Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen in mittelbarem Zusammenhang zu Theorie und Konzept des lebenslangen Lernens gesehen werden muss (vgl. Tippelt 2007 b; Schiersmann 2006).

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Weiterbildungsverhalten und -interessen Älterer“ (EdAge)¹ dargestellt. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts, das in Kooperation mit der AES-Erhebung erfolgte, wurden auch die bis 80-Jährigen einbezogen und ein breites Spektrum zusätzlicher Themen für die 45- bis 80-Jährigen in das Erhebungsinstrumentarium integriert (vgl. Tippelt/Schmidt 2006). Zusätzlich wurden 16 Gruppendiskussionen und 60 qualitative Tiefeninterviews durchgeführt, auf deren Ergebnisse hier aber nicht eingegangen werden kann (vgl. Schmidt 2007 a).

Die im Verbund von EdAge und AES eingebrachte Erweiterung der einbezogenen Population auf die bis 80-Jährigen ist als eine angesichts der demografischen Entwicklung überfällige Innovation anzusehen. Die Datenlage zu Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsverhalten Erwachsener über 65 Jahren in Deutschland ist bislang als äußerst unzureichend zu bezeichnen. Die deutsche AES-Erhebung ermöglicht durch diese Erweiterung des einbezogenen Altersspek-

¹ Das Forschungsprojekt wird unter Federführung von Prof. Rudolf Tippelt und Dr. Bernhard Schmidt-Hertha von einem Kooperationsverbund durchgeführt, dem außer der LMU TNS Infratest Sozialforschung und Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München angehören.

trums einen breiten Vergleich des Bildungsverhaltens Erwachsener vom frühen Erwachsenenalter bis weit in die Nacherwerbsphase.

Um Zusammenhänge zwischen Alter und Weiterbildungsbeteiligung zu untersuchen, sind neben tabellarischen Auswertungen auch multivariate Analysen erforderlich. Tabellarische Analysen liefern erste Anhaltspunkte zum Zusammenhang zwischen potenziellen Einflussfaktoren und der Weiterbildungsteilnahme. So konnten frühere Untersuchungen, insbesondere im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 72 ff.) z. B. zeigen, dass die Weiterbildungsteilnahme von einer Reihe von Faktoren beeinflusst wird: etwas vereinfacht sind dies: soziodemografische Faktoren, regionale Faktoren sowie Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren des beruflichen und privaten Lernumfelds. Tabellarische Analysen ermöglichen jedoch keine Aussagen über die Stärke von Einflussfaktoren. Um hierzu vertiefende Informationen zu erhalten, sind multivariate Analysen erforderlich.

Die Bedeutung multivariater Analysen geht jedoch weit über die Funktionen der orientierenden Strukturierung und der Gewichtung heterogener Einflussfaktoren hinaus und betrifft letztlich auch die Frage der Identifikation „echter“ Einflussfaktoren. Selbst wenn sich in tabellarischen Analysen sehr deutliche gruppenspezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung mit Blick auf ein bestimmtes Merkmal zeigen, belegen diese noch nicht zwangsläufig, dass es sich dabei um einen Einflussfaktor der Weiterbildungsteilnahme handelt. Die Ergebnisse multivariater Analysen können von denen tabellarischer Auswertungen erheblich abweichen und manchmal sogar aufzeigen, dass es sich bei in bivariaten Tabellen ausgewiesenen Zusammenhängen um Scheineffekte handelt.²

Die Problematik abweichender Ergebnisse in tabellarischen und multivariaten Auswertungen ist vor allem dann besonders groß, wenn verschiedene potenzielle Einflussfaktoren stark miteinander korrelieren. Dies ist auch beim Merkmal „Alter“ der Fall, das mit anderen Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme stark korreliert, insbesondere mit der Erwerbstätigkeit und dem Bildungsabschluss. Hinzu kommt, dass Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme in verschiedenen

2 Dies gilt z. B. für die im Rahmen des BSW beobachtete niedrigere Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Frauen im Wesentlichen durch Faktoren bedingt war, die im Vorfeld von Weiterbildung liegen (insbesondere „Erwerbstätigkeit“, „Teilzeitbeschäftigung“, „berufliche Stellung“ und „Berufsbildung“) (vgl. Kuwan 1993, S. 32 ff.). In ähnlicher Weise konnte ein scheinbarer Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsteilnahme und sozialen Milieus im Wesentlichen auf die starke Korrelation der sozialen Milieugruppen mit „klassischen“ Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung wie z. B. „Schulabschluss“, „Erwerbstätigkeit“ usw. zurückgeführt werden (vgl. Kuwan/Graf-Cuiper/Tippelt 2004, S. 19 ff.).

Segmenten unterschiedlich wirken können.³ Aufgrund dieser Vorerfahrungen wird der Zusammenhang zwischen Alter und Weiterbildung in tabellarischen Auswertungen, multivariaten Analysen und sektoral differenziert betrachtet. Die Sektordifferenzierung folgt dabei den vom AES vorgegebenen Sektoren.

1. Teilnahme an Weiterbildung nach Altersgruppen

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen multivariate Analysen noch nicht vor. Zu erkennen ist allerdings bereits jetzt, dass im AES der überwiegende Teil der Weiterbildungsteilnahme berufsbezogen erfolgte. Berücksichtigt man, dass sich bisher insbesondere in diesem Sektor große Unterschiede zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen gezeigt hatten, so erscheint diese Differenzierung gerade auch mit Blick auf ältere Befragte von großer Bedeutung. So kann beispielsweise eine unterdurchschnittliche Teilnahmequote von Älteren an beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung aus zwei unterschiedlichen Effekten resultieren:

- einer niedrigeren Weiterbildungsbeteiligung von Älteren als durchgängiges Muster,
- einer niedrigeren Erwerbsquote von Älteren, die dazu führt, dass Ältere seltener die Gelegenheit haben, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen.

Selbst wenn beide Effekte gleichzeitig auftreten sollten, erscheint eine Unterscheidung bedeutsam, da in diesem Fall eine unterschiedliche Einflussstärke der beiden Effekte gegeben sein kann. Der Versuch einer Unterscheidung erscheint auch deshalb von Interesse, weil beim ersten Effekt eher ein bildungspolitisches Problem vorliegt, während sich der zweite Effekt eher auf ein arbeitsmarktpolitisches Problem bezieht.

Um diese Unterschiede in der derzeitigen Analysephase zumindest ansatzweise mitberücksichtigen zu können, betrachten wir in den folgenden ersten Auswertungen auf der Basis tabellarischer Analysen die Gruppen der Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen jeweils getrennt.

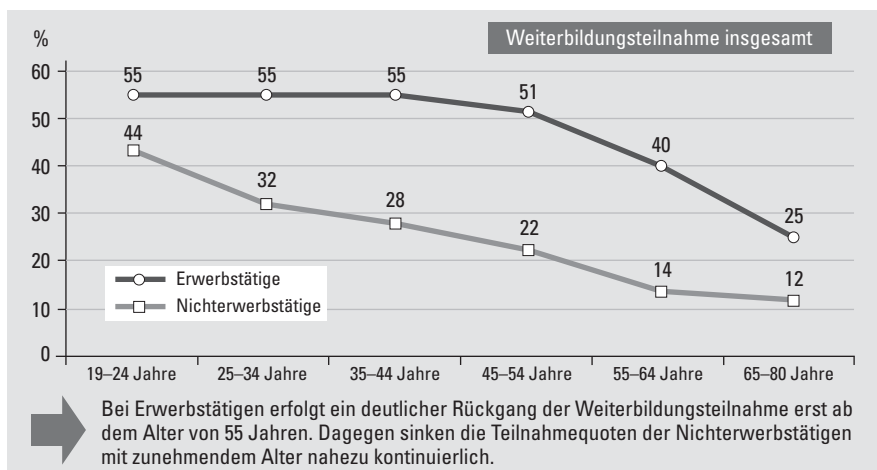
³ So hatten z. B. Analysen mit den Daten früherer BSW-Erhebungen in fünf Weiterbildungssegmenten vier unterschiedliche Variablen als jeweils stärksten Einflussfaktor auf die Weiterbildungsteilnahme identifiziert (vgl. Kuwan/Graf-Cuiper/Hacket 2002, S. 119 ff.): Schulbildung (Weiterbildung insgesamt sowie allgemeine Weiterbildung), Erwerbstätigkeit (berufliche Weiterbildung), Betriebsgröße (betriebliche Weiterbildung) sowie Berufsbildung (informelles berufliches Lernen).

Teilnahme an Weiterbildung insgesamt bei Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen

Die AES-Tabellen gliedern die Bevölkerung von 19 bis 80 Jahren in sechs Altersgruppen. Abbildung 1 folgt dieser Unterteilung und stellt die Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt für die Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen der jeweiligen Altersgruppe dar. Dabei lassen sich unterschiedliche Grundmuster erkennen.

In den ersten drei Altersgruppen, also bis zum Alter von 44 Jahren, bleiben die Teilnahmequoten der Erwerbstätigen an Weiterbildung insgesamt konstant bei 55 Prozent. Auch von der dritten zur vierten Altersgruppe zeichnet sich nur ein sehr geringer Rückgang auf 51 Prozent ab. Erst in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen ist ein deutlicher Rückgang der Teilnahmequote auf 40 Prozent zu erkennen, der sich bis zur ältesten Altersgruppe der über 65-Jährigen nochmals fortsetzt.

Abbildung 1: Weiterbildungsteilnahme nach Alter und Erwerbstätigkeit



Quelle: EdAge LMU / Helmut Kuwan; TNS Infratest: AES (D) 2007; Teilnahmequoten in Prozent

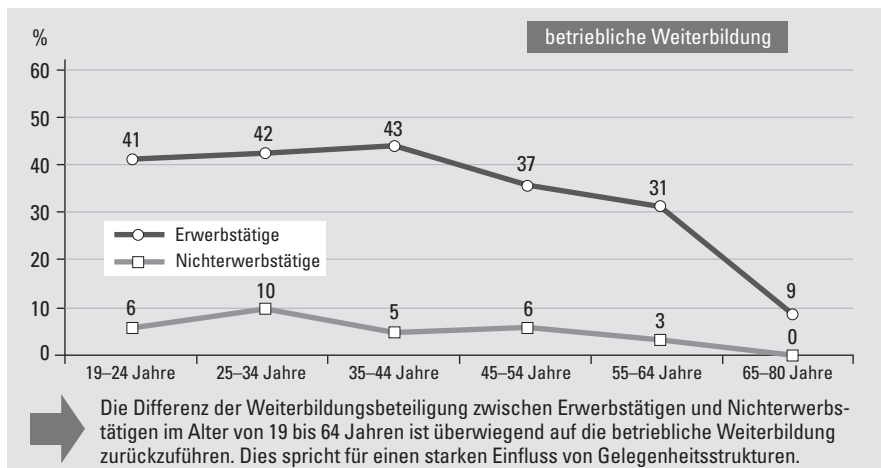
Ein deutlich anderes Bild lässt sich für die Gruppe der Nichterwerbstätigen erkennen. Bei den Nichterwerbstätigen sinken die Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt mit zunehmendem Alter nahezu kontinuierlich ab. Für alle Altersgruppen gilt, dass die Teilnahmequoten der Nichterwerbstätigen durchgängig deutlich niedriger liegen als bei den Erwerbstätigen. Diese Unterschiede sind in den Altersgruppen von 25 bis 64 Jahren noch um einiges deutlicher ausgeprägt als in der jüngsten und ältesten Altersgruppe.

Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen

Die gesonderte Betrachtung der Teilnahmequoten von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen an betrieblicher Weiterbildung zielt nicht auf einen Vergleich der Beteiligung dieser beiden Gruppen ab; vielmehr ist ein Vergleich der Abbildungen 1 und 2 beabsichtigt. Dieser stützt die These, dass die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen im Alter von 19 bis 64 Jahren nach den AES-Daten überwiegend auf die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen ist. Dies spricht für einen starken Einfluss von Gelegenheitsstrukturen, die sich zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen erheblich unterscheiden.

Vergleicht man die Entwicklung der Teilnahmequoten von Erwerbstätigen an Weiterbildung insgesamt und an betrieblicher Weiterbildung nach Altersgruppen, so zeichnet sich im Großen und Ganzen ein ähnliches Bild ab, wenn auch mit Unterschieden in den Nuancen. Auch in der betrieblichen Weiterbildung von Erwerbstätigen unterscheiden sich die Teilnahmequoten der drei Altersgruppen zwischen 19 und 44 Jahren nicht nennenswert. Bei der Teilgruppe der Erwerbstätigen erfolgt ein erster Rückgang der Teilnahmequoten bei den 45- bis 54-Jährigen, der sich bei den 55- bis 64-Jährigen fortsetzt und in einen drastischen Rückgang der Teilnahmequoten bei den über 65-Jährigen zu münden scheint.⁴

Abbildung 2: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Alter und Erwerbstätigkeit



Quelle: EdAge LMU / Helmut Kuwan; TNS Infratest: AES (D) 2007; Teilnahmequoten in Prozent

⁴ Hier sind die Fallzahlen der über 65-jährigen Erwerbstätigen für gesicherte Aussagen allerdings zu gering (n = 57).

Für Nichterwerbstätige gilt dagegen, dass ihnen im Allgemeinen eine Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung nicht möglich ist. Die in der Abbildung ausgewiesenen Teilnahmequoten von bis zu zehn Prozent resultieren vermutlich daraus, dass manche Nichterwerbstätige zum Zeitpunkt der Weiterbildungsteilnahme („in den letzten zwölf Monaten“) noch erwerbstätig waren.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen im Alter von 19 bis 64 Jahren überwiegend auf die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen ist. Dies spricht für einen starken Einfluss von Gelegenheitsstrukturen.

Ausschließlich informell lernende Personen

Die Ergebnisse der AES-Erhebung ermöglichen es, den Anteil der „Lernaktiven“ in der Bevölkerung zu bestimmen. Dabei gelten solche Personen als Lernaktive, die sich in den letzten zwölf Monaten an regulären Bildungsgängen oder an Weiterbildung beteiligt bzw. informell gelernt haben (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 33). Für eine nach Altersgruppen differenzierende Betrachtung ist dabei die Gruppe der Personen, die ausschließlich informell gelernt hat, von besonderem Interesse. Im AES wird diese Gruppe als „ausschließlich Selbstlerner“ bezeichnet. Da wir die Bezeichnung „Selbstlerner“ für nicht glücklich halten – jede Form des Lernens wird vom Lernenden selbst geleistet – nennen wir diese Gruppe „ausschließlich informell Lernende“.

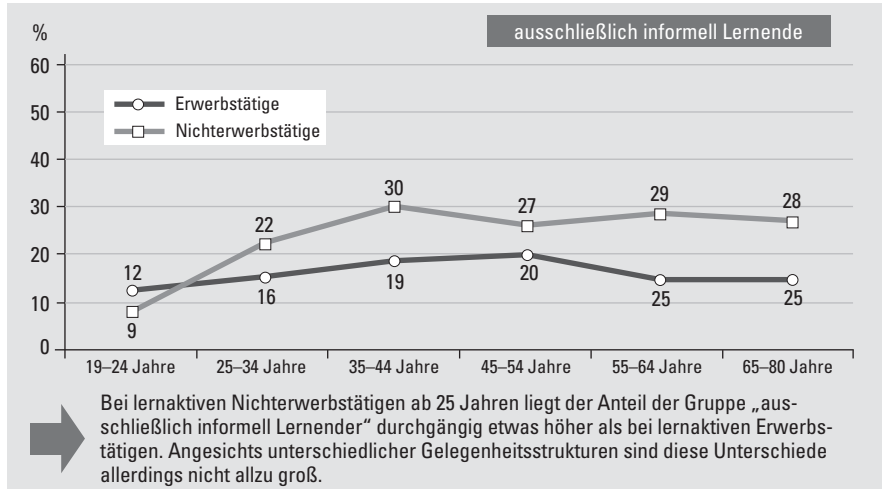
Im Folgenden betrachten wir, wie sich der Anteil der ausschließlich informell Lernenden an allen Lernaktiven nach Altersgruppen verändert. Die folgenden Anteilswerte beziehen sich dabei jeweils auf die Teilgruppe der „Lernaktiven“ und nicht auf die Gesamtbevölkerung. Die Analysen erfolgen wiederum getrennt für Erwerbstätige und Nichterwerbstätige.

Wie Abbildung 3 zeigt, steigt der Anteil der ausschließlich informell Lernenden an allen lernaktiven Erwerbstätigen in den fünf Altersgruppen zwischen 19 und 64 Jahren von zwölf auf 25 Prozent stetig an und verbleibt bei den über 65-Jährigen auf einem Anteilswert von 25 Prozent.

Bei den Nichterwerbstätigen liegt der entsprechende Anteilswert in den höheren Altersgruppen ebenfalls über dem der Jüngeren, doch folgt der Anstieg einem etwas anderen Muster. Der Anteil der ausschließlich informell Lernenden an den Lernaktiven steigt von den 19- bis 24-Jährigen zu den 25- bis 34-Jährigen von neun auf 22 Prozent stark an, erreicht dann bei den 35- bis 44-Jährigen den Höchstwert von 30 Prozent und unterschreitet diesen in den folgenden Altersgruppen nur wenig.

Abgesehen von den 19- bis 24-Jährigen liegt der Anteil der ausschließlich informell Lernenden bei lernaktiven Nichterwerbstätigen durchgängig etwas höher als bei Erwerbstätigen.

Abbildung 3: „Ausschließlich informell Lernende“: Anteil an Lernaktiven nach Alter und Erwerbstätigkeit



Quelle: EdAge LMU / Helmut Kuwan; TNS Infratest: AES (D) 2007; Teilnahmekquoten in Prozent

Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass Erwerbstätige in der beruflichen Weiterbildung ganz andere Gelegenheitsstrukturen vorfinden als Nichterwerbstätige. Von daher erscheint es plausibel, dass die Gruppe der ausschließlich informell Lernenden bei den Erwerbstätigen niedriger liegt als bei den Nichterwerbstätigen. Vor dem Hintergrund der fundamental unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen mit Blick auf das Segment der betrieblichen Weiterbildung erscheinen diese Unterschiede, abgesehen von der Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen, allerdings nicht allzu groß.

Dieser Befund spricht für die Hypothese, dass auch unter den lernaktiven Erwerbstätigen eine bestimmte Teilgruppe das informelle Lernen präferiert. Eine alternative Hypothese hierzu könnte lauten, dass die Gelegenheitsstrukturen der betrieblichen Weiterbildung sehr selektiv wirken und bestimmte Gruppen von Erwerbstätigen, insbesondere die Höherqualifizierten, begünstigen und entsprechend unter den anderen Gruppen häufiger ausschließlich informell Lernende zu finden sind. Möglich wäre auch, dass beide Hypothesen zutreffen. In diesem Fall wäre dann zu fragen, welche dieser Hypothesen zur Erklärung von

Unterschieden zwischen der Beteiligung an Weiterbildung und an informellem Lernen bedeutsamer ist. Auch diese Frage kann nur im Rahmen von multivariaten Analysen näher untersucht werden.

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten: Die ersten Auswertungen der Beteiligung von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen nach Altersgruppen an Weiterbildung und informellem Lernen zeigen, dass Unterschiede sowohl durch individuelle Präferenzen, als auch durch unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen im Betrieb verursacht sein können. Im weiteren Verlauf der Analysen des EdAge-Projekts wird es u. a. darum gehen, für die Gruppe der älteren Erwerbstätigen vertiefend zu untersuchen, für welche Gruppen und in welcher Stärke die genannten Einflussfaktoren jeweils wirken.

2. Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung

Die im Vergleich der Weiterbildungsquoten Älterer und Jüngerer auffallenden Veränderungen können – wie zum Teil bereits dargestellt – auf drei mögliche Effekte zurückgeführt werden, die sich nicht isoliert betrachten lassen.

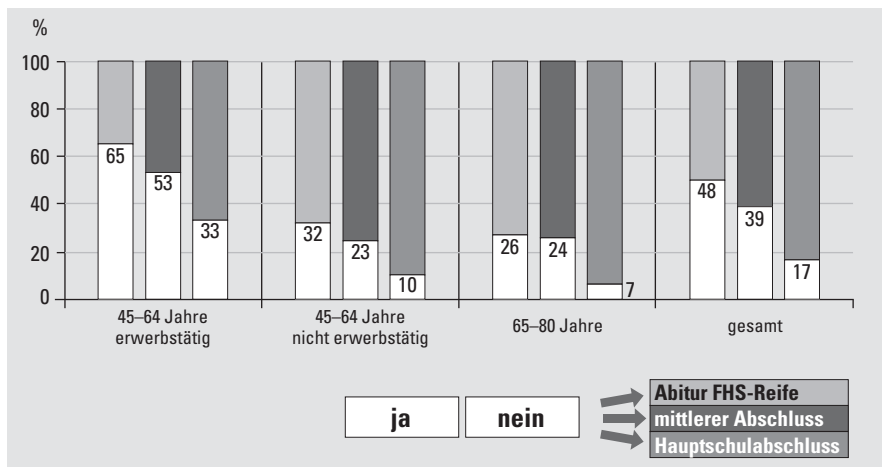
- Erstens können sich *Alterseffekte* zeigen, wenn Personen mit zunehmendem Alter ihr Bildungsverhalten verändern, z. B. weniger an Weiterbildung teilnehmen.
- Zweitens sind *Generationeneffekte* zu erwarten, d. h. dass unterschiedliche Geburtskohorten durch die Rahmenbedingungen ihres Aufwachsens und frühe Sozialisations- und Bildungserfahrungen in einer spezifischen generationentypischen Weise geprägt sind, die ihr Bildungsverhalten wesentlich beeinflusst (vgl. Schäffer 2003; Tippelt 2000).
- Schließlich ist auch zu fragen, inwieweit drittens *Periodeneffekte* eine Rolle spielen. Diese können z. B. durch bildungspolitische Maßnahmen, konjunkturelle oder arbeitsmarktbezogene Entwicklungen oder auch politische Umbrüche beeinflusst sein und wirken auf die Gesamtpopulation zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in vergleichbarer Weise (vgl. auch Eckert 2007).

Vor diesem Hintergrund können auf Basis der aus dem Projekt EdAge vorhandenen Daten Indikatoren zumindest für die Generations- und Alterseffekte herangezogen werden und so Rückschlüsse auf deren Einfluss gezogen werden. Eine klare Trennung der drei genannten Effekte ist jedoch nur auf Basis längsschnittlicher Daten möglich (vgl. Eckert/Schmidt 2007).

Die in Abbildung 4 erkennbaren Zusammenhänge verweisen auf zweierlei Einflussgrößen, die auf die Beteiligung an organisierter Weiterbildung einwirken.

Zum einen wirken primäre Bildungserfahrungen – hier operationalisiert durch den Schulabschluss – offensichtlich bis ins höhere Alter nach. Insbesondere die höhere Bildungsbeteiligung von Personen mit höherem und mittlerem Schulabschluss gegenüber Personen mit niedrigem Schulabschluss setzt sich über alle Altersgruppen hinweg fort und bleibt auch nach Beendigung der Erwerbsphase wirksam. Hier ist folglich auf Sozialisationseffekte zu schließen, die Differenzen im Bildungsverhalten bedingen und die – berücksichtigt man das aus der Bildungsexpansion resultierende insgesamt höhere formale Bildungsniveau jüngerer Generationen – auch als Hinweis auf Generationeneffekte gedeutet werden können. Diese Generationeneffekte bestätigen sich auch in der retrospektiven Betrachtung bisheriger Weiterbildungsbeteiligung. Unter den 65- bis 80-Jährigen liegt der Anteil derjenigen, die angaben, noch nie an Weiterbildung partizipiert zu haben, wesentlich höher (47 %) als bei den 55- bis 64-Jährigen (31 %) oder den 45- bis 54-Jährigen (24 %).

Abbildung 4: Weiterbildungsbeteiligung nach Alter und Schulabschluss



Quelle: EdAge LMU / Helmut Kuwan; TNS Infratest: AES (D) 2007; Basis: alle befragten 45- bis 80-Jährigen (n = 4909), Teilnahmequoten in Prozent

Zum anderen zeigt sich ein deutlicher Einbruch der Weiterbildungsbeteiligung in allen Bildungsgruppen mit Verlust des Erwerbsstatus (s. Abb. 4). Mit dem Wegfall beruflich motivierter Weiterbildung sinkt die Bildungsbeteiligung insgesamt drastisch ab, so dass davon auszugehen ist, dass die individuelle Lebenslage einen weit höheren Einfluss auf die Weiterbildungspartizipation hat als das kalendarische Alter. Beide Faktoren sind jedoch in einem Lebenslaufmodell, in dem das Alter überwiegend mit Nichterwerbstätigkeit verbunden ist, keineswegs unabhängig voneinander.

3. Erwartungen und Barrieren Älterer

Die Bildungsteilnahme Älterer wird nicht nur bestimmt von deren Bildungsstand und Lebenslage, sondern auch von der Passung persönlicher Erwartungen und Interessen einerseits und den Angebotsstrukturen andererseits. Neben fehlenden, nicht zugänglichen oder den Betroffenen nicht bekannten Angeboten können auch generelle Bildungsbarrieren eine Teilnahme verhindern (vgl. Schmidt 2007 b). Tabelle 1 sind die quantitativ bedeutendsten Barrieren älterer Nichtteilnehmenden zu entnehmen, wobei der hohe Anteil der Kategorie „andere“, die aus Darstellungsgründen hier nicht weiter aufgeschlüsselt wurde und über 20 weitere Barrieren umfasst, als Indiz für eine große Bandbreite zu bewerten ist. Zu den von den Befragten als die am wichtigsten eingestuften Barrieren gehört der nicht wahrgenommene Bedarf an Weiterbildung im privaten (22 %) und im beruflichen Bereich (17 %). Hinter dieser Einschätzung kann sich sowohl ein mit zunehmendem Alter infrage gestellter Sinn von Weiterbildung verbergen, als auch ein stark defizitorientiertes Bildungsverständnis, das Weiterbildung auf die Bearbeitung unmittelbar zu Tage tretender Kompetenzdefizite reduziert.

Tabelle 1: Wichtigste Barriere für eine Weiterbildungsteilnahme

wichtigste Barriere	Anteil der Befragten
„privat kein Bedarf an (Weiter-)Bildung“	22 %
„lohnt sich in meinem Alter nicht mehr“	17 %
„benötige keine Weiterbildung für Beruf“	17 %
„keine Zeit wegen familiärer Verpflichtungen“	9 %
„Gesundheit erlaubt es nicht“	8 %
andere	27 %

Quelle: EdAge LMU: Basis: alle Nichtteilnehmenden unter den befragten 45- bis 80-Jährigen (n = 3530)

Der hohe Anteil (17 %) derjenigen, die das eigene Lebensalter als wichtigste Teilnahmebarriere anführen, muss als problematisch gelten. Naheliegend wäre angesichts der Formulierung dieses Items, dass sich in den Aussagen der Befragten primär ein subjektiv wahrgenommenes Schwinden von Bildungserträgen mit zunehmendem Alter widerspiegelt, wobei sich die Zustimmung zu dieser Barriere kaum zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen unterscheidet. Alternativ kann der Befund aber auch als deutlicher Hinweis auf ein sehr negativ gefärbtes Altersbild der Befragten interpretiert werden (vgl. auch Tippelt 2007 a). Für insgesamt ein Drittel der Befragten ist das eigene Alter eine relevante Weiterbildungsbarriere, für immerhin etwa ein Sechstel sogar die wichtigste. Andere

Gründe, wie familiäre Verpflichtungen oder gesundheitliche Einschränkungen, treten demgegenüber eher in den Hintergrund (s. Tab. 1).

Diese grundlegenden Teilnahmebarrieren verringern das generelle Bildungsinteresse und die allgemeine Bildungsbereitschaft. Jedoch kann bei einem prinzipiellen Interesse an Weiterbildung auch eine mangelnde Passung zwischen eigenen Erwartungen und den konkreten Angebotsstrukturen eine Teilnahme verhindern. Gerade für die Gruppe der Älteren sind die didaktischen und persönlichen Qualitäten des/der Dozenten/Dozentin auf der einen Seite und die Möglichkeiten zu sozialem und intergenerativem Austausch auf der anderen Seite die wesentlichsten Merkmale einer gelungenen Bildungsveranstaltung.

Schon die 45- bis 64-Jährigen, noch mehr aber die 65- bis 80-Jährigen erwarten verständnisvolle Dozent/inn/en, die auf ihre individuellen Lerngewohnheiten adäquat eingehen. Insbesondere wird die Bedeutung eines angemessenen Lerntempos für die 45- bis 65-Jährigen deutlich, das aber gerade auch innerhalb der Gruppe der älteren Erwerbspersonen interindividuell stark variieren dürfte. Als etwa ebenso wichtig wird gleichzeitig die inhaltsfokussierte Darstellung durch Dozent/inn/en gesehen und die Möglichkeit zum Austausch mit jüngeren Personen (s. Tab. 2). Wie dies mit dem unterschiedlichen Lerntempo verschiedener Altersgruppen in Einklang zu bringen ist, wird in qualitativen Gruppendiskussionen⁵ deutlich, in welchen die älteren Diskussionsteilnehmenden wiederholt darauf verweisen, dass

Tabelle 2: Erwartungen an eine Weiterbildung

verständnisvolle/r Dozent/in	75	79	86	77
inhaltsfokussierte Darstellung des Dozenten	90	88	87	89
mit Jüngeren austauschen	79	75	79	79
angemessenes Lerntempo	91	92	82	90
schöner, moderner Kursraum	49	53	58	51
Abschlusszeugnis/Zertifikat	44	51	8	40
	45 bis 64 Jahre, erwerbstätig	45 bis 64 Jahre, nicht erwerbstätig	65 bis 80 Jahre	gesamt

Quelle: EdAge LMU: Basis: alle 45- bis 80-Jährigen, die eine Weiterbildungsteilnahme planen (n = 809), Nennungen in Prozent

⁵ Im Rahmen des EdAge-Projekts wurden 16 Gruppendiskussionen mit verschiedenen Zielgruppen älterer Erwachsener durchgeführt. Die Auswertungen dieser Gruppendiskussionen sind gegenwärtig noch nicht abgeschlossen.

sie intergeneracionales Lernen nicht für alle Themenbereiche in gleichem Maße wünschen und vor allem in jenen Domänen eher skeptisch beurteilen, in welchen ein starkes Generationengefälle wahrgenommen wird (z. B. EDV, Neue Medien). Befunde aus der Gerontologie zeigen, dass zunehmendes Alter einhergeht mit einer wachsenden inter- aber auch intraindividuellen Leistungsheterogenität (vgl. Baltes/Baltes 1989), was dafür spricht, dass in verschiedenen Domänen auch generationsübergreifend leistungshomogene Lerngruppen gebildet werden können, da Alter eben keineswegs mit Leistungsverlusten in allen Bereichen und über alle Personen hinweg verbunden ist.

Schließlich wird in Tabelle 2 sichtbar, dass gegenüber den genannten Erwartungen das räumliche Ambiente sowie die Zertifizierung der Teilnahme eine nachgeordnete Rolle spielen bzw. Letzteres für die über 64-Jährigen völlig an Bedeutung verliert.

4. Informelles Lernen

Neben formalen und non-formalen Lernformen wurde mit dem informellen Lernen eine Kategorie in das AES-Instrumentarium aufgenommen, die zwar im BSW schon seit den 1990ern fester Bestandteil war, aber im internationalen Vergleich bisher noch immer keine allzu große Rolle spielt. Dies ist weniger einer nachgeordneten Relevanz informeller Lernprozesse geschuldet – diese wird in Deutschland seit über 15 Jahren (international schon länger) immer wieder hervorgehoben – als den Problemen der Operationalisierung, die der häufig unscharf und schwer abzugrenzende Begriff mit sich bringt (vgl. Pietraß/Schmidt/

Tabelle 3: Informelles Lernen im privaten Bereich

Bücher	53	54	58	55
Fernsehen, Radio	38	55	61	51
Zeitungen, Zeitschriften	45	51	56	50
Reisen	39	42	51	44
Besuch von Museen, Ausstellungen, Galerien	25	27	35	29
Internet	25	20	10	18
ehrenamtliche Tätigkeiten	15	13	16	15
	45 bis 64 Jahre, erwerbstätig	45 bis 64 Jahre, nicht erwerbstätig	65 bis 80 Jahre	gesamt

Quelle: EdAge LMU / Helmut Kuwan / TNS Infratest: Basis: alle 45- bis 80-Jährigen (n = 4909), Quoten in Prozent

Tippelt 2005). Im AES und auch im Rahmen des EdAge-Projekts wurden unter der Rubrik „informelles Lernen“ nur intendierte Lernprozesse abgefragt, die von den Lernenden gezielt initiiert wurden und auch retrospektiv als Lernsituation bewusst sind. Während sich der AES stärker auf die beruflich relevanten Formen informellen Lernens konzentriert, wurden im Rahmen des EdAge-Projekts zusätzliche Items aufgenommen, die – mit Blick auf die Nacherwerbsphase – insbesondere außerberufliche Lernfelder aufgreifen (s. Tab. 3).

Auffallend ist eine tendenziell höhere Bedeutung dieser informellen Lernwege für die über 64-Jährigen gegenüber den 45- bis 64-Jährigen, wobei der Erwerbsstatus hier nur im Bereich der Nutzung von Print- und audiovisuellen Medien zu Bildungszwecken einen deutlichen Einfluss zu haben scheint. Erwartungsgemäß fällt die Internetnutzung zu Lernzwecken in der höchsten Altersgruppe deutlich geringer aus, was allerdings weniger auf das kalendarische Alter als vielmehr auf ein generationenspezifisches Mediennutzungsverhalten zurückgeführt werden kann (vgl. Schäffer 2003). Folglich sind für zukünftige Erhebungen ein Anstieg und eine Aufholbewegung hinsichtlich der Internetnutzung der über 64-Jährigen zu erwarten.

5. Fazit

Das Weiterbildungsverhalten in Abhängigkeit vom Alter kann auf den ersten Blick als stetiger Rückzug aus Bildungsaktivitäten missinterpretiert werden. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich zum einen, dass nur für einen Teil der Älteren eine reduzierte Weiterbildungsteilnahme zu erkennen ist und diese ganz wesentlich mit dem Berufsaustritt in Verbindung steht. Darüber hinaus wird deutlich, dass Weiterbildungspartizipation in außerberuflichen Kontexten sich fast linear bis ins hohe Alter fortsetzt und das, obwohl es sich hierbei um Generationen handelt, die aufgrund ihrer primären und sekundären Sozialisationserfahrungen weit weniger auf das lebenslange Lernen vorbereitet sind als jüngere Kohorten.

Die hohe Korrelation zwischen Schulabschlüssen und Weiterbildungsaktivitäten im Alter lässt sogar einen deutlichen Anstieg der Bildungsbeteiligung Älterer erwarten, wenn die „Kinder der Bildungsexpansion“ das höhere Erwachsenenalter erreichen. Die Weiterbildungsträger stellt diese Prognose vor die Herausforderung, Angebote für eine in sich sehr heterogene Zielgruppe zu schaffen, die weder isoliert in altershomogenen Gruppen lernen möchte, noch Bildungsaktivitäten mit dem gleichen Verwertungsinteresse verbindet wie viele Jüngere.

Literatur

- Baltes, P. B./Baltes, M. M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 85–105
- Eckert, T. (2007): Weiterbildungsteilnahme unter biografischer, historischer und sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Ders. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 251–264
- Eckert, T./Schmidt, B. (2007): Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Expertise im Rahmen des vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten geförderten Programms „Bildung im Erwerbsleben“. URL: www.ratswd.de/download/workingpapers2007/06_07.pdf (Stand: 29.07.2008)
- Kuwan, H. (1993): Berufliche Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Bildung – Wissenschaft – Aktuell, H. 15
- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Hackett, A. (2002): Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H./Graf-Cuiper, A. (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 119 ff.
- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Tippelt, R. (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, Bd. 2. Bielefeld, S. 19–86
- Kuwan, H. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Gefördert und herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 29.07.2008)
- Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 412–426
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen
- Schiersmann, C. (2006): Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld
- Schmidt, B. (2007 a): Educational Behaviour and Interests of Older Adults. In: Lucio-Villegas, E./Carmen Martinez, M. del (Hrsg.): Adult Learning and the Challenges of Social and Cultural Diversity: Diverse lives, cultures, learnings and literacies 1. Proceedings of the 5th ESREA European Research Conference. Sevilla, S. 157–166
- Schmidt, B. (2007 b): Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. In: Journal of Adult and Continuing Education, H. 2, S. 156–174
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext, S. 69–90
- Tippelt, R. (2007 a): Alt und Jung – die Perspektive der pädagogischen Lebenslauf- und Altersforschung. In: Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule. H. 90, S. 4–8
- Tippelt, R. (2007 b): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim, S. 444–447
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2006): Bildungsverhalten und -interessen Älterer – Adressatenforschung unter

besonderer Berücksichtigung didaktischer Handlungsfelder und informeller Lernformen. Unveröffentlichter Projektantrag

Tippelt, R. u. a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld

Tippelt, R. u. a. (2007): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Länderbericht Deutschland. Innsbruck

Junge Erwachsene – Weiterbildung zwischen Jugend- und Erwachsenenalter

Das Aufwachsen von jungen Menschen ist ganz unübersehbar gekennzeichnet durch Bildung, durch Ausbildung und Qualifikation, durch Kindergarten, Schule, berufliche Bildung und Studium. Alle diese Phasen und Stationen eint die Gemeinsamkeit, dass es sich dabei um Bildung in der Vorerwerbsphase handelt, also das, was man gemeinhin als schulische oder berufliche Erstausbildung bezeichnet. Allerdings wird man mit dieser Altersgruppe der jungen Menschen in aller Regel eine Form der Bildung nicht in Verbindung bringen: die Weiterbildung. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie z. T. neben, meist aber im Anschluss an eine Erstausbildung stattfindet, also auf vorgängiger Bildung aufruht, und deshalb meist mit Erwachsenen und dem Erwerbsalter in Verbindung gebracht wird.

Diese einfache Gleichsetzung von jungen Menschen mit Erstausbildung und Vorerwerbsphase einerseits und von Erwachsenen mit Erwerbsphase und Weiterbildung andererseits erweist sich bei genauerem Hinsehen jedoch als unterkomplex. Zumindest handelt es sich im Kontext der Weiterbildung bei den jungen Erwachsenen, wie zu zeigen sein wird, um eine besonders aktive Altersgruppe. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend der Blick vor allem auf die 19- bis 24-Jährigen gerichtet, die der Einfachheit halber auch unter dem Begriff der „jungen Erwachsenen“ zusammengefasst werden.

Die Alters- und Lebensphase der 19- bis 24-Jährigen lässt sich kennzeichnen als eine typische Übergangsphase zwischen Jugend- und Erwachsenenalter, zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zwischen Vorerwerbs- und Erwerbsphase. Dabei stellen sich eine ganze Reihe von Fragen: In welchem Umfang und in welcher Weise ist für diese Altersgruppe, die sich noch zu einem beträchtlichen Teil in der Erstausbildung befindet, Weiterbildung tatsächlich relevant? Welche Rolle spielen in dieser Lebensphase Weiterbildungsaktivitäten, und wie sind diese motiviert? Trägt Weiterbildung dabei zum Erwerb von Alltagskompetenzen bei, die in den regulären Bildungsgängen nicht ausreichend vermittelt werden, entspricht sie also eher dem Charakter der allgemeinen und weniger der beruflichen Weiterbildung? Lässt sich in dieser Lebensphase Weiterbildung überhaupt ausreichend trennscharf operationalisieren, oder vermengt sie sich bis zur Unkenntlichkeit mit Elementen der Erstausbildung, etwa wenn man einen Sprachkurs besucht, der für die spätere Berufstätigkeit unabdingbar ist? Anders gefragt: In welchem

Zusammenhang stehen in dieser Lebens- und Altersphase Erstausbildung und Weiterbildung? Inwieweit lassen sie sich überhaupt voneinander trennen, welche Zusammenhänge gibt es zwischen beiden Bereichen? Inwieweit wird durch Weiterbildung eine zu „enge“ Erstausbildung vielleicht korrigiert, ergänzt? Und schließlich: Spielt in dieser Lebensphase Weiterbildung eine besondere Rolle im Hinblick auf berufliche und soziale Positionierung?

Zu einem Teil dieser Fragen geben die Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) und des Adult Education Survey (AES) wichtige Anhaltspunkte, die hier als empirische Grundlage dienen.

1. Junge Erwachsene – ein Leben im Übergang

Die Phase des jungen Erwachsenenalters ist eine Lebensphase mit Umbrüchen. Sie ist nicht nur durch den psychosozialen Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter gekennzeichnet, sondern auch durch den individuellen Wechsel vom Ausbildungs- ins Beschäftigungssystem sowie durch das Nebeneinander von Gleichaltrigen in Schule, beruflicher Ausbildung und Beruf. Insofern handelt es sich um eine der entscheidenden Übergangsphasen im Lebensverlauf, um eine bedeutsame biografische Statuspassage: Mit 19 Jahren hat zwar die Mehrzahl der jungen Erwachsenen die allgemeinbildende Schule abgeschlossen, mit 24 Jahren ist aber für einen Großteil weder die berufliche Ausbildung beendet noch der Eintritt in den Arbeitsmarkt vollzogen. Insgesamt zeichnet sich diese Altersgruppe durch ein Höchstmaß an statusmäßiger Heterogenität aus.

Dies belegen entsprechende Studien. Betrachtet man die Beteiligung der 19- bis 29-Jährigen im Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsbereich anhand des DJI-Jugendsurveys 2003, so zeigt sich, dass für einen kleinen Teil die Ausbildungsphase auch am Ende des dritten Lebensjahrzehnts noch nicht abgeschlossen ist, während zwei Drittel bereits im Erwerbsleben stehen (s. Tab. 1).¹ Etwas anders stellt sich dies in der jüngeren Altersgruppe dar: Bis zum Alter von 24 Jahren befinden sich noch 43 Prozent in der Ausbildung, während sich eine in etwa vergleichbar große Gruppe schon im Beschäftigungssystem befindet. Dieser Verteilung der jungen Erwachsenen mit Blick auf den aktuellen Ausbildungs- und Erwerbsstatus entsprechen in hohem Maße auch die Befunde der AES-Erhebung 2007.

1 Der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts (DJI) ist eine der großen replikativen Erhebungen, die im Rahmen der Sozialberichterstattung des DJI durchgeführt werden. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) unterstützt diese Forschung im Rahmen der Finanzierung des DJI. Der repräsentative DJI-Jugendsurvey von 2003 basiert auf standardisierten mündlichen Befragungen mit ca. 9.100 12- bis 29-Jährigen. Mehr Informationen zum Jugendsurvey sowie zu Veröffentlichungen siehe: www.dji.de/jugendsurvey.

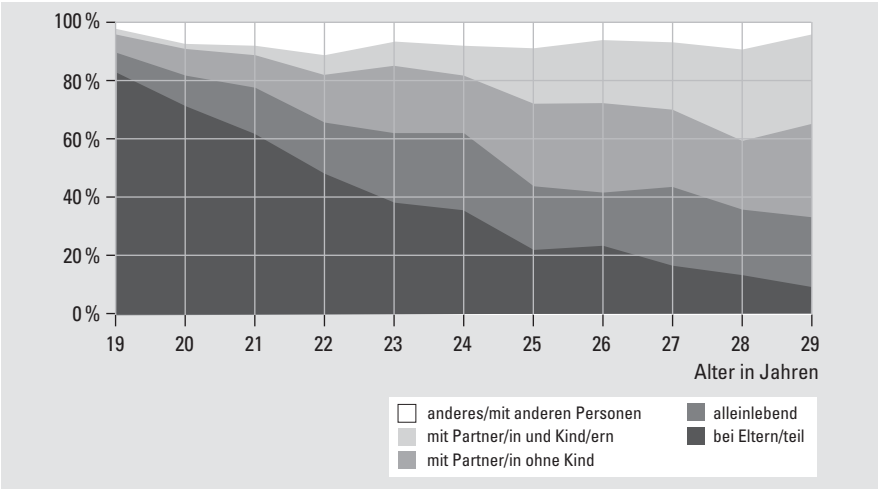
Tabelle 1: Ausbildungs- und Erwerbsstatus nach Altersgruppen im Vergleich Jugendsurvey/AES

	DJI-Jugendsurvey 2003		AES 2007		
	19–24 J.	25–29 J.	19–24 J.	25–34 J.	19–64 J.
Schulbesuch*	6	0	47	8	7
Studierende*	18	13			
in Berufsausbildung*	19	4			
Erwerbstätige	34	59	39	67	68
nicht/kaum erwerbstätig	12	14	5	14	16
arbeitslos	10	9	9	10	9
N (ungewichtet)	2.994	1.731	939	1.321	7.346

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003; TNS Infratest: AES 2007; Spaltenprozent

Zeitgleich mit den Bildungs- und Ausbildungsprozessen wird in dieser Altersphase von den jungen Menschen die Ablösung von der Herkunftsfamilie, aber auch die Entwicklung eigenständiger Lebensformen vollzogen. Ein Großteil der 19- bis 29-Jährigen wohnt noch bei den Eltern oder einem Elternteil, zugleich gewinnen partnerschaftliche Lebensformen mit Kindern oder ohne Kinder mit zunehmendem Alter an Bedeutung (s. Abb. 1). In diesem Zusammenhang ziehen junge Frauen früher von zu Hause aus und realisieren auch in einem jüngeren Alter ein Zusammenleben mit Partner und Kind.

Abbildung 1: Lebensformen 19- bis 29-Jähriger nach Alter in Jahren (in Prozent)



Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003

Dabei werden die privaten Lebensformen von den jungen Erwachsenen in Auseinandersetzung mit ihrer bildungs- und berufsbezogenen Entwicklung realisiert und korrespondieren meist eng mit diesen. So werden beispielsweise partnerschaftliche Lebensformen ohne Kinder nur von einer Minderheit realisiert, solange die Berufsausbildung noch nicht abgeschlossen ist – am ehesten noch von Studierenden. Familiäre Lebensformen mit Kindern sind während der Zeit der Berufsausbildung äußerst selten. Insgesamt ist es bis zum Ende des dritten Lebensjahrzehnts nur einer Minderheit junger Menschen möglich, ihre berufsbezogene Entwicklung mit der Realisierung familialer Lebenspläne zu verbinden (vgl. Sardei-Biermann/Kanalaras 2006). Bis zum Alter von 24 Jahren sind ca. 45 Prozent der jungen Erwachsenen von zu Hause ausgezogen, 15 Prozent wohnen in einem Haushalt mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin und nur fünf Prozent leben mit Kindern und Partner/in zusammen.

Ein wichtiger Faktor der Differenzierung der Lebensverhältnisse junger Erwachsener ist das Bildungsniveau und die damit verbundenen Chancen der Ausbildungs- und Berufswahl. Insbesondere der Anstieg des Bildungsniveaus und der damit verlängerte Verbleib in Ausbildungsinstitutionen haben mit zu einer Ausdehnung der Jugendphase beigetragen. Dabei nähern sich die west- und ostdeutschen Bildungsbiografien in ihren Bildungsabschlüssen seit Beginn der 1990er Jahre an: Im Osten haben sowohl die unteren als auch die oberen Schulabschlüsse zugenommen. Diese Angleichung an westdeutsche Verhältnisse bedeutet allerdings auch eine Zunahme der Gruppe junger Menschen, die höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen (s. Tab. 2). Auch hier

Tabelle 2: Bildungsniveau nach Altersgruppen im Vergleich Jugendsurvey/AES

	DJI-Jugendsurvey 2003			AES 2007		
	West	Ost	BRD	BRD		
	19–24 J.	19–24 J.	19–24 J.	19–24 J.	25–34 J.	19–64 J.
Schulbesuch	6	4	6	6	0	1
ohne/mit Hauptschulabschluss	23	21	23	26	31	39
mittlere Reife/Realschulabschluss	32	42	34	31	36	33
Fachhochschulreife/Abitur	38	33	36	36	34	28
anderer Schulabschluss	1	1	1	1	0	0
N (ungewichtet)	2.051	943	2.994	939	1.321	7.346

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003; TNS Infratest: AES 2007; Spaltenprozent

stimmen die schulischen Abschlüsse der AES-Befragung 2007 mit der des DJI-Jugendsurveys 2003 überein.

Insgesamt wird anhand dieser beiden Datenquellen deutlich, dass die Altersgruppe der 19- bis 24-Jährigen bzw. der 19- bis 29-Jährigen wie keine andere durch zwei Besonderheiten gekennzeichnet ist: auf der einen Seite durch das Merkmal des biografischen Übergangs zwischen „noch nicht“ und „nicht mehr“ und auf der anderen Seite durch den heterogenen Status von Gleichaltrigen, demzufolge die einen noch in der Schule, andere in der Ausbildung und dritte bereits im Beruf sind. Vor dieser Kulisse muss auch die Frage der Weiterbildung betrachtet werden, ist sie doch bei einem Teil mit dem Status „Schüler/in“, bei einem anderen mit dem Status „Auszubildende/r“ oder „Studierende/r“ und wiederum bei einem anderen mit dem Status „Erwerbstätige/r“ verbunden.

2. Die weiterbildungsaktiven jungen Erwachsenen

In welchem Umfang und in welcher Form werden nun in Anbetracht dessen Weiterbildungsangebote durch junge Erwachsene nachgefragt? Diese Frage soll anhand eines empirischen Überblicks über die Weiterbildungsaktivitäten der 19- bis 24-Jährigen im Vergleich zu den älteren Altersgruppen auf der Basis der beiden Erhebungen BSW 2007 und AES 2007 beantwortet werden. Dabei werden vor allem die Weiterbildungsaktivitäten der „letzten zwölf Monate“ einschließlich der derzeit noch laufenden einbezogen.

Beiden Studien, BSW 2007 und AES 2007, liegt ein unterschiedliches Erhebungsdesign zugrunde:

- Im BSW geht es auf der einen Seite um organisierte, „formalisierte“ Weiterbildung, die sich durch Teilnahme an Lehrgängen, Kursen, Seminaren oder Vorträgen als eine zielgerichtete und organisierte Form des Lernens charakterisieren lässt, und die getrennt für „berufliche Weiterbildung“ und „allgemeine Weiterbildung“ erfasst wird (vgl. v. Rosenblatt 2008, S. 13 f.). Auf der anderen Seite werden informelle Formen des Lernens erfasst – getrennt für den beruflichen Bereich („informelle berufliche Weiterbildung“) und den Freizeitbereich („Selbstlernen in der Freizeit“).
- Während im BSW die Erstausbildung weitgehend ausgeblendet ist, wird im AES versucht, der zunehmend schwieriger werdenden Abgrenzung von Erst- und Weiterbildung nachzugehen. Der AES als europäisches Berichtssystem begreift Weiterbildung als einen wesentlichen Aspekt des lebenslangen Lernens und unterscheidet nach dem institutionellen Rahmen des Lernens drei Lernformen im Erwachsenenalter: *formal*

education (FED) als Besuch regulärer Bildungsgänge, *non-formal education* (NFE) als Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sowohl in berufs- als auch nicht berufsbezogener Hinsicht sowie *informal education* (INF) als Selbstlernen in Beruf und Freizeit.

BSW-Befragung 2007

Betrachten wir mit Blick auf den Umfang und das Ausmaß der Weiterbildungsaktivitäten zunächst die BSW-Befragung 2007, so lassen sich für die Altersgruppe der 19- bis 24-Jährigen einige wichtige Befunde festhalten (s. Tab. 3):

Tabelle 3: Weiterbildungsbeteiligung in den letzten zwölf Monaten nach Lernformen und Altersgruppen (in Prozent)

	alle Befragte				darunter aktuell Erwerbstätige			
	19–24 J.	25–34 J.	35–44 J.	45–64 J.	19–24 J.	25–34 J.	35–44 J.	45–64 J.
berufliche Weiterbildung	22	31	32	22	31	41	37	30
allgemeine Weiterbildung	35	27	29	25	34	32	28	28
formalisierte Weiterbildung gesamt	47	46	47	38	51	56	50	46
informelle berufliche Weiterbildung	46	52	57	48	78	70	66	66
Selbstlernen	40	41	40	36	42	46	43	40
nichts davon	23	27	24	33	9	16	19	20
Lernaktive gesamt	77	73	76	67	91	84	81	80

Quelle: TNS Infratest: BSW 2007

- Betrachtet man zunächst die Weiterbildungsteilnahme in einem umfassenderen Sinne, indem man die drei Lernformen des BSW zusammenfasst – hierfür wurde der Begriff „Lernaktive“ gewählt (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 19) –, so erweisen sich die 19- bis 24-Jährigen mit einer Teilnahmequote von 77 Prozent als ausgesprochen lernaktiv, wobei die Unterschiede zu den 25- bis 34- bzw. 35- bis 44-Jährigen eher gering sind. Etwas weniger lernaktiv ist lediglich die älteste Altersgruppe (45 bis 64 Jahre) mit einer Teilnahmequote von 67 Prozent.
- Die überdurchschnittliche Lernaktivität der 19- bis 24-Jährigen zeigt sich vor allem dann, wenn man nur die jeweils aktuell Erwerbstätigen vergleicht: Mit 91 Prozent liegen demnach die 19- bis 24-Jährigen deutlich über den Anteilswerten der anderen Altersgruppen.
- Das bedeutet zugleich, dass innerhalb der einzelnen Altersgruppen, also auch bei den 19- bis 24-Jährigen, durchgängig die jeweils aktuell

Erwerbstätigen die Lernaktiveren sind. Das heißt dreierlei: Zum Ersten dominiert auch bei den jungen Erwachsenen die Weiterbildung bei der Gruppe der aktiv Erwerbstätigen und nicht etwa bei den noch Auszubildenden, zum Zweiten liegen die Weiterbildungsaktivitäten demnach zeitlich häufig nach der Erstausbildung, und zum Dritten handelt es sich dabei vielfach um berufsergänzende Formen der Weiterbildung, sodass einiges dafür spricht, dass – direkt oder indirekt – insbesondere die Erwerbstätigkeit der Motor für das hohe Weiterbildungsengagement der jungen Erwachsenen ist.

- Mit Blick auf die einzelnen Formen der Weiterbildung, also das Spektrum der Weiterbildung, zeigt sich bei den jungen Erwachsenen folgendes Bild: Innerhalb der formalen Bildung dominiert die *allgemeine* Weiterbildung – auch bei den aktiv Erwerbstätigen – gegenüber der *beruflichen* Weiterbildung. Im Vergleich zwischen der *formalisierten* Weiterbildung insgesamt und der informellen beruflichen Weiterbildung allerdings zeigt sich insbesondere bei den aktiv Erwerbstätigen ein deutliches Übergewicht zugunsten der *informellen* Weiterbildung.
- Keinerlei Weiterbildung innerhalb der letzten zwölf Monate genutzt haben 23 Prozent der 19- bis 24-Jährigen insgesamt bzw. nur neun Prozent der aktuell Erwerbstätigen (im Unterschied zu 28 % bzw. 18 % bei allen Altersgruppen). Auch dies belegt noch einmal, dass es sich bei den jungen Erwachsenen um die insgesamt weiterbildungsaktivste Altersgruppe handelt.

AES-Befragung 2007

Eine starke Verschränkung von institutionalisierter Weiterbildung (entspricht im AES der non-formalen Weiterbildung) und Selbstlernaktivitäten (im AES sowohl auf Arbeitszeit als auch auf Freizeit bezogen) bei den 19- bis 24-Jährigen ist auch auf der Basis der AES-Befragung erkennbar (s. Tab. 4). Zugleich ist es bei diesem Datensatz möglich, den Besuch regulärer Bildungsgänge in seiner Verknüpfung mit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und Selbstlernaktivitäten zu untersuchen. Infolgedessen lassen sich anhand der AES-Befragung 2007 für die 19- bis 24-Jährigen folgende Befunde festhalten:

- Gehen wir auch hier zunächst wiederum von dem umfassenden Indikator der „Lernaktiven“ aus, der alle drei Lernformen bündelt, so sind auch im AES 2007 die 19- bis 24-Jährigen mit einer Teilnahmequote von 85 Prozent die lernaktivste Altersgruppe. Da bei dieser umfassenden Betrachtungsweise von Lernaktivität des AES auch der Besuch regulärer Bildungsgänge, die häufig noch zur Erstausbildung gehören, enthalten ist, weist hier die jüngste Altersgruppe auch mit Abstand zu den nächstfolgenden Altersgruppen eine deutlich höhere Beteiligungsquote auf.

Tabelle 4: Beteiligung an formalen Bildungsgängen, non-formaler Bildung und informellem Lernen nach Altersgruppen in den letzten zwölf Monaten (in Prozent)

	alle Befragten					darunter aktuell Erwerbstätige				
	19–24 J.	25–34 J.	35–44 J.	45–54 J.	55–64 J.	19–24 J.	25–34 J.	35–44 J.	45–54 J.	55–64 J.
reguläre Bildungsgänge (FED)	57	14	3	2	2	45	10	3	2	2
Weiterbildungsveranstaltungen (NFE)	49	48	50	44	26	55	55	55	51	40
Selbstlernen (INF)	59	54	54	53	45	55	53	54	56	54
nichts davon / keine Angabe	15	28	28	34	46	16	26	25	29	34
Teilnahme an FED und/oder NFE = Bildungsaktive (Teilnahmequote)	75	54	51	45	27	72	58	56	51	41
ausschließlich Selbstlerner (INF)	10	18	21	21	27	12	16	19	20	25
Teilnahme an FED/NFE/INF = Lernaktive	85	72	72	66	54	84	74	75	71	66

Quelle: TNS Infratest: AES 2007

Im BSW zeigte sich dagegen ein Abfall in der Lernaktivität erst bei der ältesten Altersgruppe der 45- bis 65-Jährigen.

- Betrachtet man nur die Erwerbstätigen im Vergleich zu allen Befragten, so zeigt sich im AES 2007 eine nennenswerte Erhöhung der Teilnahmequote von Lernaktiven erst bei den 45-Jährigen und älteren und nicht wie im BSW 2007 bei allen Altersgruppen.² Dies bedeutet insbesondere für die 19- bis 24-Jährigen, dass sie unabhängig davon, ob sie bereits ins Erwerbsleben eingebunden sind oder nicht, in gleich hohem Ausmaß lernaktiv sind, da die betrachtete Teilnahmequote auch in der Gruppe der gleichaltrigen Nichterwerbstätigen mit 87 Prozent ähnlich hoch ist (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 56). Dies spiegelt die hohe Bedeutung beruflicher Qualifizierung für alle jungen Erwachsenen in diesem Lebensabschnitt wider und zugleich die Komplementarität von Erstausbildung und Weiterbildung. Aber auch die ab 25-jährigen Erwerbstätigen zeigen keine nachlassende Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen: Dies ist der Notwendigkeit fortwährender beruflicher

² Im BSW zeigen sich bei allen Altersgruppen im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung und besonders deutlich bei der informellen beruflichen Weiterbildung höhere Teilnahmequoten bei den erwerbstätigen Personen im Vergleich zur Gesamtpopulation. Möglicherweise ist dieser Effekt dem Erhebungsdesign des BSW geschuldet, in dem die Befragten explizit nach diesen Lernformen in ihrem beruflichen Umfeld bzw. an ihrem Arbeitsplatz angesprochen werden und hier möglicherweise eine höhere Antwortbereitschaft bewirkt haben. Da den Autoren die Datensätze der Studien nicht vorlagen, konnten keine Analysen zur Klärung dieser Frage vorgenommen werden.

Weiterqualifizierung in vielen Arbeitsbereichen geschuldet. Nur bei den 55- bis 64-Jährigen zeigt sich ein leichter Rückgang hinsichtlich dieser Lernform.

- Der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen – im AES wird berufliche und allgemeine Weiterbildung nicht getrennt erhoben –, hat bei den Erwerbstätigen in allen Altersgruppen eine annähernd gleich starke Bedeutung wie das Selbstlernen in Beruf und Freizeit. Bei den nicht erwerbstätigen 19- bis 24-Jährigen hat das Selbstlernen mit 63 Prozent allerdings eine höhere Bedeutung als der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen mit 44 Prozent (vgl. ebd., S. 56).
- Da junge Erwachsene zumeist noch in reguläre Schul- und Ausbildungsgänge eingebunden sind, ist bei ihnen der Anteil der „ausschließlichen Selbstlerner“ sowie derjenigen, die an keiner Lernform beteiligt sind, am geringsten.

Wenn man diese ersten Befunde im Lichte der eingangs gestellten Fragen betrachtet, dann spricht einiges dafür, dass bei den jungen Erwachsenen – erstens – ein Zusammenhang zwischen Erstausbildung und Weiterbildung insofern besteht, als die überdurchschnittlich hohe Anzahl der Weiterbildungsaktiven ebenso wie das breit genutzte Weiterbildungsspektrum an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung offenbar kompensatorischen, also die Erstausbildung ergänzenden Charakter hat, dass – zweitens – die vergleichsweise starke Nutzung der allgemeinen Weiterbildung auch auf eigene, individuelle Defizite und damit indirekt auch auf Defizite der Erstausbildung hinweist, und dass – drittens – Formen der informellen Weiterbildung vor allem bei den jungen Erwerbstätigen eine hohe Bedeutung zukommt. Allerdings darf dabei insgesamt nicht außer Acht gelassen werden, dass bei diesen Formen der Weiterbildung auch einzelne Vorträge und eintägige Fortbildungsveranstaltungen enthalten sind, sprich: dass in zeitlicher Hinsicht hier deutliche Relativierungen gegenüber regulären Bildungsgängen der Erstausbildung und der Weiterbildung vorgenommen werden müssen.

3. Inhalte, Motive und Nutzen von Weiterbildung von jungen Erwachsenen

Bei der Frage nach den Inhalten, Motiven und dem Nutzen der Weiterbildung bietet es sich an, verschiedene Ebenen zu unterscheiden: die allgemeine Weiterbildung, die berufliche Weiterbildung, die informelle berufliche Weiterbildung sowie das Selbstlernen in der Freizeit. Diese Dimensionen lassen sich allerdings lediglich im BSW-Datensatz 2007 vergleichend ins Blickfeld rücken.

Allgemeine Weiterbildung (BSW)

Fragt man jenseits der einzelnen Formen der Weiterbildung nach dem *inhaltlichen Profil* der nachgefragten Angebote, genauer: nach dem der allgemeinen Weiterbildung, um auf diese Weise Aufschlüsse über die inhaltlichen Bedarfe junger Erwachsener an Weiterbildung zu erhalten, so zeigen sich auch hier einige aufschlussreiche Befunde.

Um die Vielschichtigkeit einzelner Themengebiete und Kompetenzdimensionen nicht nur additiv nebeneinander aufzulisten, stellt sich die Frage nach einer Typologie der Weiterbildung. Hierfür bietet es sich an, nach den einzelnen Bildungs- und Kompetenzbereichen zu unterscheiden, wie sie der 12. Kinder- und Jugendbericht vorgeschlagen hat (vgl. BMFSFJ 2005, S. 84 ff.). Dieser unterscheidet in einer vierdimensionalen Typologie zwischen kultureller Bildung, praktischer Bildung, sozialer Bildung und Persönlichkeitsbildung, die wiederum vier unterschiedlichen Kompetenzdimensionen entsprechen.³

Anhand dieser Typologie zeigt sich, dass innerhalb der letzten drei Jahre im Rahmen der allgemeinen Weiterbildung bei den 19- bis 24-Jährigen bei über der Hälfte der Befragten insbesondere Themen der *praktischen Bildung*, also der instrumentellen Kompetenz nachgefragt wurden. Zudem wurden von einem weiteren Drittel Weiterbildungsangebote der *kulturellen Bildung* genutzt, was ein Hinweis auf Defizite in der formalen (Erstaus-)Bildung sein könnte. Weitaus seltener nachgefragt wurden demgegenüber Angebote der sozialen Bildung und der Persönlichkeitsbildung.⁴

Diese Verteilung im Rahmen der allgemeinen Weiterbildung könnte schon ein Hinweis darauf sein, dass sich der Bedarf an Weiterbildung insbesondere bei jungen Menschen aus zwei Motivbündeln speist, zum einen aus den subjektiv als defizitär empfundenen Resultaten der schulischen und beruflichen Bildung, zum anderen aus Mängeln an dem, was man am ehesten als „Alltagsbildung“ umschreiben könnte (vgl. Rauschenbach 2007).

3 Unter kultureller Kompetenz wird die sprachlich-symbolische Fähigkeit verstanden, sich die Welt mittels Zeichen und Sprache sinnhaft zu erschließen, sie zu deuten, zu verstehen, sich in einer Symbolwelt bewegen zu können. Als instrumentelle Kompetenz umschreibt der Kinder- und Jugendbericht jene Fähigkeiten, die sich auf die materiell-dingliche Welt beziehen, nicht nur mental, semantisch und virtuell, sondern sich ganz konkret in einer stofflichen Umgebung, in der Natur, in einer Welt von Produkten, in einer technischen Welt zurechtzufinden. Der dritte Kompetenzbereich, die soziale Kompetenz, ist auf die soziale (Mit-)Welt ausgerichtet und umfasst vereinfacht ausgedrückt all das, was sich auf andere Menschen, auf das menschliche Zusammenleben, auf das Gemeinwesen bezieht. Und schließlich ist die personale Kompetenz, also die Fähigkeit, mit sich selber, mit seinen eigenen Emotionen, Hoffnungen und mit seiner Körperlichkeit umgehen zu können, sich selber wahrzunehmen und so etwas wie eine personale Identität zu entwickeln, zu nennen.

4 Die Interpretation der Ergebnisse bezieht sich auf die Tabellen auf S. 50–52 (TNS Infratest Sozialforschung 2007 a).

Dieser Gedanke wird in der Tendenz unterstrichen, wenn man sich mit Blick auf die einzelnen Themengebiete die Top-Platzierungen anschaut, also jene Angebote, die am meisten nachgefragt werden (s. Tab. 5). Hierbei zeigt sich, dass – nicht ganz unerwartet – das Themengebiet „Computer, EDV“ ganz vorne rangiert, gefolgt von dem praktischen Thema „Erste Hilfe, Reparaturen“ sowie den „Sprachkenntnissen“. Während es sich bei dem Thema „Computer“ um ein typisches Thema handelt, das sich junge Menschen trotz seiner großen beruflichen wie persönlichen Bedeutung vielfach jenseits der Schule aneignen (vgl. Rauschenbach im Druck) und das Thema „Erste Hilfen, Reparaturen“ ein typisches alltagspraktisches Thema ist, werden Sprachkurse vielfach aus beruflichen Gründen genutzt, sei es um schulisch erworbene Kompetenzen zu erweitern oder um eine neue beruflich relevante Sprache zu erlernen.

Tabelle 5: Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten nach ausgewählten Themengebieten (in Prozent)

	19–24 J.	25–34 J.	35–44 J.	45–64 J.	Männer	Frauen
Computer, EDV, Internet	24	18	24	21	27	17
Sprachkenntnisse	16	18	15	12	13	17
Fragen der Gesundheit und der gesundheitsgerechten Lebensführung	11	9	17	18	9	21

Quelle: TNS Infratest: BSW 2007

Aufschlussreich ist dabei aber ein weiteres Detail. Verdichtet auf die letzten zwölf Monate und bei einer Auswahl der am meisten nachgefragten Angebote von jungen Erwachsenen wird sichtbar, dass sich neben den altersspezifischen auch geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen: Während Frauen deutlich häufiger gesundheitsbezogene Angebote nachfragen, überwiegt bei den Männern das Themengebiet „Computer, EDV“. Auch in Sachen Weiterbildung deuten sich mithin geschlechtsspezifische Unterschiede an.

Fragt man darüber hinaus danach, ob es sich bei den Anlässen für die Inanspruchnahme der Weiterbildungsangebote eher um berufliche oder um private Gründe handelt, so überwiegen bei der Gruppe der 19- bis 24-Jährigen mit 51 Prozent deutlich die privaten Interessen, während die beruflichen mit 24 Prozent nur halb so häufig genannt werden.⁵ Hierbei zeigen sich allerdings keine wesentlichen Unterschiede zu den anderen Altersgruppen.

5 25 Prozent der 19- bis 24-Jährigen wählen die Antwortkategorie „teils/teils“ (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2007 a, S. 58)

Und schließlich wird auch von der großen Mehrheit der Nutzen der Weiterbildung als hoch eingeschätzt: Bei den 19- bis 24-Jährigen sagen 39 Prozent, dass ihnen die Weiterbildung „sehr viel“ genutzt hat und 49 Prozent „eher viel“. Hier zeigen sich ebenfalls kaum altersspezifische Differenzen (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2007 a, S. 59).

Berufliche Weiterbildung (BSW)

Der verlängerte Verbleib junger Menschen in Schule und Ausbildung schlägt sich auch in einem Rückgang ihrer Beteiligung an beruflicher Weiterbildung nieder. Insbesondere die beiden mittleren Altersgruppen der 25- bis 34- und der 35- bis 44-Jährigen zeigen hier seit 1994 eine stärkere Beteiligung als die jungen Erwachsenen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 73). Die Ziele beruflicher Weiterbildung sind für die verschiedenen Altersgruppen sehr ähnlich. Lehrgänge und Kurse zur Anpassung sowie zur Einarbeitung in neue Aufgabengebiete, einschließlich der beruflichen Umschulung, stellen wichtige Schwerpunkte beruflicher Weiterbildung dar (s. Tab. 6).

Tabelle 6: Formen der beruflichen Weiterbildung von aktuell und früher Erwerbstätigen in den letzten drei Jahren nach Altersgruppen (in Prozent)

	19–24 J.	25–34 J.	35–44 J.	45–64 J.
Ich habe mich mit Hilfe von Lehrgängen/Kursen auf einen anderen Beruf umschulen lassen.	5	8	7	4
Ich habe an Lehrgängen/Kursen für den beruflichen Aufstieg teilgenommen.	8	12	10	5
Ich habe im Betrieb an besonderen Lehrgängen/Kursen zur Einarbeitung in eine neue Arbeit teilgenommen.	20	25	20	14
Ich habe an Lehrgängen/Kursen zur Anpassung an neue Aufgaben in meinem Beruf teilgenommen.	30	33	31	25
Ich habe an sonstigen Lehrgängen/Kursen in meinem Beruf teilgenommen.	28	32	32	24
keine Teilnahme in den letzten 3 Jahren	57	50	53	64
Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung in den letzten 3 Jahren	42	49	45	35
Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten	29	33	32	22

Quelle: TNS Infratest: BSW 2007

Bemerkenswert ist allerdings der große Anteil junger Erwachsener, der in den letzten drei Jahren keine berufliche Weiterbildung in Anspruch genommen hat – hier erreichen nur noch die ab 45-Jährigen eine höhere Quote. Die relativ geringe

Beteiligung junger Erwachsener an Lehrgängen und Kursen der beruflichen Weiterbildung ist als besonders problematisch anzusehen vor dem Hintergrund der starken und zum Teil noch zunehmenden Differenzierung dieser Beteiligung nach Bildungsniveau und beruflicher Qualifikation. D. h. junge Menschen, die im Hinblick auf Schulbildung und berufliche Qualifizierung Defizite aufweisen, erhalten auch im Beruf geringere Möglichkeiten der beruflichen Weiterqualifizierung.

In diesen Befunden deuten sich zwei Botschaften an: Auf der einen Seite signalisiert dies einen Rückgang der beruflich bedingten Weiterbildung, wie sie schon seit längerer Zeit konstatiert wird (vgl. zuletzt Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008); auf der anderen Seite ist der relativ geringe Anteil der 19- bis 24-Jährigen zugleich ein Hinweis darauf, dass der hohe Anteil der Lernaktiven in dieser Altersgruppe nicht so sehr im engeren beruflichen Umfeld, sondern in einer berufsunspezifischen Lernaktivität junger Menschen zu suchen ist, in der sich mehr ein generalistisches als ein spezialisiertes Qualifizierungsinteresse ausdrückt.

Informelle berufliche Weiterbildung (BSW)

Für die erwerbstätigen jungen Erwachsenen ist informelle berufliche Weiterbildung besonders wichtig, um sich auf diesem Wege Kenntnisse und Wissen anzueignen, das sie offenbar in ihrer Erstausbildung nicht in ausreichendem Maße erwerben konnten (s. Tab. 7). Für die 19- bis 24-Jährigen ist das „Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz“ besonders wichtig, gefolgt von Unterweisung und Anlernen am Arbeitsplatz durch Kollegen und Vorgesetzte. Auch die Aneignung von Wissen durch das Lesen von Fach- und Sachbüchern sowie von Fach- und Spezialzeitschriften am Arbeitsplatz ist für die Berufsanfänger/innen wichtiger als für die älteren Altersgruppen. Dabei spielt informelle berufliche Weiterbildung – wie auch bereits bei der beruflichen Weiterbildung beschrieben – bei Höhergebildeten und Höherqualifizierten eine größere Rolle als bei jenen jungen Menschen, die über geringere Bildungsressourcen verfügen.

Deutlich überwiegen bei den 19- bis 24-Jährigen die Formen des informellen Lernens am Arbeitsplatz, also „learning by doing“ sowie Ratschläge und Unterweisung durch Kolleg/inn/en und Vorgesetzte gegenüber anderen Varianten. Insbesondere in diesen Dimensionen sind die Unterschiede zu den anderen Altersgruppen auffällig hoch. Zugleich zeigt sich, dass die Gruppe der „Inaktiven“, also derjenigen, die in den letzten zwölf Monaten keinerlei Aktivitäten in der informellen beruflichen Weiterbildung erkennen ließen, in der Gruppe der jungen Erwachsenen mit 22 Prozent deutlich geringer war als in den anderen Altersgruppen.

Tabelle 7: Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung der aktuell Erwerbstätigen nach Altersgruppen in den letzten zwölf Monaten (in Prozent)

	19–24 J.	25–34 J.	35–44 J.	45–64 J.
Lernen durch Beobachten/Ausprobieren am Arbeitsplatz	66	53	47	46
Unterweisung, Anlernen am Arbeitsplatz durch Kollegen	55	34	26	19
Unterweisung, Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte	55	33	25	20
Lesen berufsbezogener Fachliteratur	51	39	44	42
betrieblich organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen	21	14	15	12
berufsbezogener Besuch von Fachmessen/Kongressen	19	20	21	22
Unterweisung, Anlernen durch außerbetriebliche Personen	18	19	16	15
Lernangebote u.ä. im Internet am Arbeitsplatz	17	12	13	12
computergestützte Selbstlernprogramme usw.	16	13	16	14
systematischer Arbeitsplatzwechsel (z. B. job rotation)	14	7	4	5
Qualitäts-, Werkstattzirkel, Beteiligungsgruppe	11	9	12	11
Supervision am Arbeitsplatz oder Coaching	10	12	9	9
Austauschprogramme mit anderen Firmen	5	3	6	3
keine Teilnahme in den letzten 12 Monaten	22	30	34	34

Quelle: TNS Infratest: BSW 2007

Selbstlernen in der Freizeit (BSW)

Im BSW 2007 wird Selbstlernen als intentionales Lernen in der Freizeit erfasst, das außerhalb der Arbeitszeit und außerhalb von Lehrgängen, Kursen oder Seminaren stattfindet. Selbstlernen ist für alle Altersgruppen in nahezu gleicher Weise relevant und hat mit einer Teilnahmequote von 39 Prozent eine größere Bedeutung als die allgemeine Weiterbildung mit 27 Prozent (jeweils bezogen auf die 19- bis 64-Jährigen). Die Themen des Selbstlernens variieren auch kaum nach den Altersgruppen: Auf die Frage, welcher Themenbereich für die Befragten am wichtigsten war, nennen 36 Prozent „Computer, EDV und Internet“, 13 Prozent „Sprachen“ und 13 Prozent „Reparaturen und Heimwerken“. Bei den jungen Erwachsenen und bei den über 45-Jährigen sind diese Lernaktivitäten stärker aus privatem als aus beruflichem Interesse motiviert (mit 65 % bzw. 61 % gegenüber 35 % bzw. 38 %; vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2007 a, S. 70). Bei den beiden mittleren Altersgruppen, die auch stärker ins Erwerbsleben integriert sind, sind berufliche Motive beim Selbstlernen häufiger anzutreffen.

4. Fazit: Junge Erwachsene sind bildungs- und lernaktiv

Junge Erwachsene sind in hohem Maße in die verschiedenen Lernformen eingebunden. Sie sind im Rahmen der Weiterbildung die Gruppe der besonders Lernaktiven. Dieser Befund ist dreierlei Faktoren geschuldet: erstens ihrer starken Beteiligung an regulären Bildungsgängen im Rahmen der Erstausbildung, zweitens ihrem Bemühen, sich durch Weiterbildung in allgemeiner bzw. beruflicher Hinsicht weiter zu qualifizieren, und drittens ihrer ausgeprägten Bereitschaft, sich in Freizeit bzw. Beruf selbst etwas beizubringen. Im BSW, das die Erstausbildung in seinem Erhebungsprogramm zu Weiterbildungsaktivitäten nicht berücksichtigt, weisen die drei Altersgruppen zwischen 19 und 44 Jahren eine vergleichbar hohe Teilnahmequote von Lernaktiven aus, nur die 45- bis 65-Jährigen fallen demgegenüber ab. Im AES, der reguläre Bildungsgänge explizit mit einbezieht, heben sich die 19- bis 24-Jährigen durch ein besonders hohes Ausmaß an Lernaktivität hervor.

Betrachtet man die verschiedenen Lernformen in ihrer Bedeutung für die einzelnen Altersgruppen, so wird deutlich, dass für die jungen Erwachsenen dann, wenn sie im Berufsleben stehen, berufsbezogene Weiterbildung besonders wichtig wird. Im Bildungsbericht 2008 wird unter Bezugnahme auf den AES 2007 das Zeitvolumen für die Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen untersucht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 140 f.). Dabei erweist sich die Altersgruppe der 19- bis 29-Jährigen als diejenige mit dem höchsten Zeitvolumen für individuelle berufliche Weiterbildungsaktivitäten. Die Autoren vermuten, dass dieses hohe Engagement der Ergänzung der beruflichen Ausbildung dient. Dies wird durch die hier vorgelegten Befunde in der Tendenz bestätigt.

Gleichwohl gilt es abschließend, innerhalb dieser Altersgruppe der jungen Erwachsenen einige Binnenunterscheide wenigstens anzudeuten:⁶

- Mit Blick auf das Geschlecht und die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung insgesamt (bezogen auf BSW 2007) zeigt sich, dass Frauen und Männer (im Alter von 19 bis 64 Jahren) in gleichem Maße an Weiterbildung partizipieren; eventuelle Geschlechterdifferenzen verschwinden, wenn nur die erwerbstätigen Personen berücksichtigt werden. Differenziert man allerdings nach allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, so zeigen sich bei den Erwerbstätigen 2007 geschlechtsspezifische Profile: Frauen haben bei der allgemeinen Weiterbildung

⁶ Die folgenden Ergebnisse beziehen sich überwiegend auf die Befragtengruppen des BSW und AES insgesamt, da in den bisherigen Veröffentlichungen kaum Detailauswertungen für die verschiedenen Altersgruppen nach Geschlecht, Bildung bzw. Region vorliegen.

einen Vorsprung von fünf Prozentpunkten gegenüber den Männern und sind mit fünf Prozentpunkten im Nachteil im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung. Dabei ist die geringere Einbindung von Frauen in den Bereich der beruflichen Weiterbildung vor allem im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung altersabhängig: Frauen ab 30 Jahren sind in der betrieblichen Weiterbildung deutlich weniger präsent (vgl. ebd., S. 139). Während also die jungen Frauen in der Phase des Berufseinstiegs noch in gleicher Weise wie ihre männlichen Altersgenossen an betrieblicher Weiterbildung partizipieren, erfahren sie im Laufe ihrer beruflichen Karriere hierbei Benachteiligungen. Dies könnte mit den für Frauen typischen Berufsfeldern zusammenhängen, die weniger berufliche Weiterbildung und Aufstiegschancen bieten.

- Bei einem Ost-West-Vergleich wird erkennbar, dass in den neuen Bundesländern berufliche Weiterbildung (bezogen auf 19- bis 64-jährige Erwerbstätige) wichtiger ist als in den alten Bundesländern und zudem die ostdeutschen Männer eine höhere Teilnahmequote haben (42 %) als die ostdeutschen Frauen (35 %; BSW 2007; vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 76). Das höhere Engagement in beruflicher Weiterbildung in den neuen Bundesländern ist vermutlich angesichts eines schwierigen Arbeitsmarktes und hoher Arbeitslosigkeit einem höheren individuellen Qualifizierungsdruck geschuldet, zum anderen gehen hier auch betriebsbedingte Umschulungen und Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit ein. Dabei erhalten aber die ostdeutschen erwerbstätigen Frauen insgesamt weniger Chancen zu beruflicher Weiterbildung. In weiteren Analysen wird zu prüfen sein, wie sich die Situation für die jüngeren Altersgruppen im Detail darstellt.
- Bei Berücksichtigung der schulischen Ausbildungsniveaus zeigt sich, dass Weiterbildung (bezogen auf berufliche und allgemeine Weiterbildung) in hohem Maße bildungsabhängig ist. „Die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit niedrigem Schulabschluss liegt nach BSW und AES bei etwa 30 Prozent, die von Personen mit Hochschulreife doppelt so hoch bei etwa 60 %“ (v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 60). Dieses Ergebnis ist bezogen auf die jungen Erwachsenen besonders brisant, da es für diese möglicherweise bedeutet, dass sie, wenn sie in ihrer schulischen Ausbildung keinen Abschluss bzw. nur einen niedrigeren Schulabschluss erreichen würden, im weiteren Verlauf ihres beruflichen Lebens berufliche Weiterbildung deutlich weniger nutzen und somit den Anforderungen eines flexibilisierten Arbeitsmarktes nicht gewachsen sein könnten. Insbesondere Personen ohne berufliche Ausbildung nehmen nur zu einem geringen Prozentsatz an Weiterbildung teil: 1979 betrug ihre Teilnahmequote vier Prozent, 2007 acht Prozent (vgl. ebd.,

S. 74). Die Hochschulabgänger erhöhten ihre Weiterbildungsbeteiligung dagegen in demselben Zeitraum von 24 Prozent auf 40 Prozent. Die Teilnahmequote von Hochschulabgänger/inne/n gegenüber Personen ohne berufliche Qualifikation verringerte sich zwar im betrachteten Zeitraum vom Sechsfachen auf das Fünffache, aber die deutliche Benachteiligung von Personen ohne Berufsausbildung im Hinblick auf Weiterbildungsbeteiligung bleibt bestehen. Es wird in weiteren Analysen zu untersuchen sein, wie sich die Weiterbildungssituation für junge Erwachsene, die nur über geringe berufliche Qualifikationen verfügen, heute darstellt.

Weiterbildung ist nach wie vor ein besonders wichtiges Thema für die jüngeren Altersgruppen, aber seit 1979 hat im Rahmen einer allgemeinen Zunahme von Weiterbildungsaktivitäten die Altersdifferenzierung in allen Bevölkerungsgruppen an Bedeutung verloren. Weiterbildung wird immer weniger zu einem exklusiven Gut der Jüngeren: Vergleicht man für die Jahre 1979 und 2007 die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt für die 19- bis 34-, die 35- bis 49- und die 50- bis 64-Jährigen anhand des BSW, so hatten 1979 die 35- bis 49-Jährigen eine 0,6-fach geringere Teilnahmequote als die Jüngeren, 2007 jedoch war ihre Teilnahmequote gleich hoch wie die der 19- bis 34-Jährigen (vgl. ebd., S. 73). Die 50- bis 64-Jährigen hatten 1979 eine 0,3-fach geringere Teilnahmequote als die jüngste Altersgruppe, 2007 wuchs diese jedoch auf die 0,7-fache an. Dies verdeutlicht, dass Weiterbildung zu einem wesentlichen Aspekt des lebenslangen Lernens geworden ist.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, S. 439–453

Rauschenbach, T. (im Druck): Informelles Lernen. Anforderungen an eine indikatoren-gestützte Berichterstattung. In: Tippelt, R. u. a. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren!? Methodologische und theoretische Reflexionen der deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen

Rosenblatt, B. v. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Europa – Konzeptionelle Fragen. BSW-AES Arbeitspapier Nr. 3. München (TNS Infratest Sozialforschung)

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES

2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)

Sardei-Biermann, S./Kanalas, I. (2006): Lebensverhältnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Gille, M. u. a. (Hrsg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. Wiesbaden, S. 23–85

TNS Infratest Sozialforschung (2007 a): Materialband 2. BSW-Trend – Weiterbildungsteilnahme 2007. München

TNS Infratest Sozialforschung (2007 b): Materialband 3. AES – Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter. München

„Personen mit Migrationshintergrund“ – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge

1. Einleitung

Das Thema „Weiterbildung“ ist sowohl in der Integrationsforschung über Migrant/inn/en in Deutschland als auch in der Weiterbildungsforschung noch ein weitgehend weißer Fleck. Als hinlänglich gesichertes Erkenntnis kann bisher nur gelten, dass Ausländer/innen bzw. Personen mit Migrationshintergrund sich in geringerem Umfang an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen als Deutsche bzw. Personen ohne Migrationshintergrund. Zu diesem Resultat kommen anhand verschiedener Datenquellen beispielsweise Wilkens und Leber (2003), Bilger (2006) sowie von Rosenblatt und Bilger in Band 1 dieser Veröffentlichung. Ein Grund für den Mangel an Erkenntnissen liegt sicher in der unzureichenden Datenlage. Nur wenige Surveys in Deutschland¹, die Migrant/inn/en in hinreichender Fallzahl und Differenzierung erfassen, enthalten auch Fragen zu deren Weiterbildungsbeteiligung. Dabei sind weder die erfragten Inhalte, noch die Abgrenzung bzw. Abgrenzbarkeit der Zielgruppe in diesen Untersuchungen deckungsgleich.

Weiterbildung ist für Migrant/inn/en in zweierlei Hinsicht bedeutsam. Zum einen wird sie direkt als Mittel gesehen, um für das Leben in Deutschland als notwendig erachtete Kenntnisse zu erwerben, insbesondere Kenntnisse der deutschen Sprache und der Rechts- und Gesellschaftsordnung. Hierauf zielen unter anderem die 2005 als zentrales staatliches Angebot eingeführten Integrationskurse (vgl. BAMF 2005) sowie Angebote der politischen Bildung (vgl. Wolf/Reiter 2007). Zum anderen wird Weiterbildung indirekt auch eine wichtige kompensatorische Funktion zugesprochen, um die vielfach festgestellten Defizite in der schulischen und beruflichen Bildung von Migrant/inn/en wenigstens teilweise auszugleichen und damit ihre Arbeitsmarktposition zu stärken. Der 2008 erschienene zweite Nationale Bildungsbericht greift diese Dimension auf, indem er empfiehlt, „die Probleme der Weiterbildungsteilhabe von Personen mit Migrationshintergrund

¹ Neben dem Mikrozensus ist hier vor allem das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) zu nennen, das unter anderem in den Jahren 2000, 2004 und 2008 einen umfangreichen Fragenblock zur beruflichen Weiterbildung enthält. Das SOEP bietet verschiedene Möglichkeiten, Zuwanderer bzw. „Personen mit Migrationshintergrund“ abzugrenzen (vgl. Bilger 2006; Wilkens/Leber 2003).

und den *Integrationsbeitrag* der Weiterbildung sowohl zu beobachten als auch politisch zu bearbeiten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 152; eigene Hervorhebung). Diesen Auftrag hat die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration aufgegriffen, indem ein von ihr Mitte 2008 vorgelegtes Indikatorenset für ein bundesweites „Integrationsmonitoring“ gleich mehrere Indikatoren zur Weiterbildungsbeteiligung von Migrant/inn/en enthält.²

Für diesen Anwendungsbezug, aber auch für das im engeren Sinne wissenschaftliche Interesse an einer bisher „weitgehend unbekannten Zielgruppe“ (Bilger 2006, S. 21) stellt sich die Frage, wie Zuwanderer und ihre Nachkommen in Deutschland in verschiedenen Datenquellen zur Weiterbildungsbeteiligung erfasst werden. Daran anschließend ist zu fragen, ob diese Erfassung und die daraus folgenden Differenzierungsmöglichkeiten der Zielgruppe angemessen sind. Bisherige Studien haben gezeigt, dass es sich bei den Menschen mit Migrationshintergrund um eine äußerst heterogene Gruppe mit unterschiedlichsten Bildungsvoraussetzungen handelt, was z. B. Herkunft, Bildungserfahrungen, materielle und zeitliche Ressourcen und den rechtlichen Status in Deutschland betrifft (vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 158).

Referenzpunkte des vorliegenden Beitrags sind das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und der Adult Education Survey (AES). Die Erfassung von Personen mit Migrationshintergrund in diesen beiden Erhebungen wird im Kapitel 2 diskutiert. Im Kapitel 3 betrachten wir kontrastierend den Mikrozensus und die darauf beruhende Definition von Migrationshintergrund des Statistischen Bundesamtes. Im abschließenden Kapitel 4 vergleichen wir die Vorgehensweisen der genannten Erhebungen kritisch miteinander und entwickeln Perspektiven zur zukünftigen Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung von Migrant/inn/en im Rahmen des BSW-AES.

2. „Personen mit Migrationshintergrund“ im Berichtssystem Weiterbildung und im Adult Education Survey

Im Rahmen des BSW, der Repräsentativerhebung zur Weiterbildungsbeteiligung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), wurden von 1979 bis einschließlich 1994 nur deutsche Staatsbürger nach ihrer Weiterbildungsbeteiligung gefragt. Ab dem Befragungsjahr 1997 wurde nach der Staatsangehörigkeit differenziert und die Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen und Ausländern getrennt ausgewiesen (BMBF 2000, S. 150 ff.). Allerdings werden

2 Siehe www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2008/06/2008-06-04-integrationsmonitoring.html (Stand: 18.08.2008), Abschnitt 5.

im Rahmen des BSW nur solche Personen befragt, die ausreichend Deutsch sprechen. Damit sind Ausländer/innen in der Stichprobe unterrepräsentiert; zusätzlich muss angenommen werden, dass es sich bei den erfassten Ausländer/innen/n um besser integrierte und damit auch bildungsnähere Personen handelt (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 135).

Mit der Erhebung des Jahres 2003 wurde im BSW erstmals versucht, den „Migrationshintergrund“ von Befragten zu erfassen, und zwar über folgende Fragen:

- Staatsangehörigkeit der Befragungsperson,
- ob die Befragungsperson schon immer in Deutschland lebte,
- wenn nicht, wie lange sie schon in Deutschland lebt, und
- in welchem Land die Befragungsperson überwiegend lebte (Kuwan u. a. 2006, S. 139).

In den Ergebnissen zum BSW 2003 werden, darauf basierend, die Teilnahmequoten an Weiterbildung der drei Gruppen „Deutsche mit deutschem Lebenshintergrund“ (43 %), „Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund“ (29 %) und „Ausländer“ (29 %) ausgewiesen (Kuwan u. a. 2006, S. 140).

In der Befragung BSW 2007 wurde der Migrationshintergrund über vergleichbare Fragen wie 2003 erfasst. Die Benennung der auf dieser Grundlage ausgewiesenen Gruppen wurde leicht verändert, die inhaltliche Definition scheint jedoch gleich geblieben zu sein. In den bisher veröffentlichten Ergebnissen wird nun nach „Deutschen ohne Migrationshintergrund“ (Teilnahmequote 44 %), „Deutschen mit Migrationshintergrund“ (34 %) und „Ausländern“ (39 %) unterschieden (v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 69). Damit liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Ausländer/innen und der Deutschen mit Migrationshintergrund weiterhin unter der der Deutschen ohne Migrationshintergrund, wenn sich auch gegenüber 2003 die Quoten angenähert haben (vgl. DIE 2008, S. 42).

Bei der erstmalig 2007 durchgeführten Befragung zum AES wurde der Migrationshintergrund der Befragungspersonen über Fragen nach der Staatsangehörigkeit, dem Geburtsland und der Aufenthaltsdauer in Deutschland³ operationalisiert (vgl. TNS Infratest 2007, S. 106 f.). Bei der Auswertung (s. Band 1) werden die gleichen Personenkategorien gebildet wie mit den BSW-Daten; Weiterbildung ist jedoch anders definiert als im BSW (vgl. dazu Gnahn in diesem Band). Für 2007 zeigt sich im Gegensatz zum BSW kein Unterschied in der Beteiligung an Weiterbildung zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländer/innen/n (jeweils 33 %), allerdings ist der Abstand zwischen diesen beiden Gruppen

3 Bei mehreren Zuzügen: Differenz zwischen Befragungszeitpunkt und letztem Zuzug.

zu den Deutschen ohne Migrationshintergrund (47 % Teilnahmequote) in der AES-Erhebung größer. Damit bleibt die Frage offen, ob es einen Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländer/inne/n gibt oder nicht. Die AES-Daten können zwar insgesamt als zuverlässiger gelten, für weiterführende Analysen sind jedoch die Fallzahlen von Personen mit Migrationshintergrund in beiden Datenquellen zu gering (vgl. Band 1, S. 159).

Sowohl im BSW als auch im AES stellt sich zudem ein methodisches Problem bei der Abgrenzung der Gruppen mit Migrationshintergrund: Aus den zu diesem Zweck gestellten Fragen ist ersichtlich, dass für die Zuordnung einer befragten Person als Ausländer/in, Deutsche/r ohne oder Deutsche/r mit Migrationshintergrund zwei Kriterien herangezogen werden, nämlich die Staatsangehörigkeit und die Tatsache einer Geburt im Ausland (also indirekt: einer erfolgten Zuwanderung nach Deutschland). Ausländer/innen werden rein über die Staatsangehörigkeit definiert; in diese Personengruppe gehen damit auch Personen der zweiten und dritten Generation ein, die bereits in Deutschland geboren wurden. Nach Ergebnissen des Mikrozensus 2006 machen diese Ausländer/innen „ohne eigene Migrationserfahrung“ 23,5 Prozent aller in Deutschland lebenden Ausländer/innen aus, also eine nicht zu vernachlässigende Größenordnung (Statistisches Bundesamt 2008, S. 32, eigene Berechnung). Bei deutschen Staatsangehörigen definiert sich die Gruppe derjenigen mit Migrationshintergrund hingegen offenbar nur über eine Geburt im Ausland und eine nachfolgende Zuwanderung. Folgegenerationen dieser ursprünglichen Zuwanderer, die bereits in Deutschland geboren wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, können hingegen nicht als „Deutsche mit Migrationshintergrund“ erkannt werden. Denn BSW und AES erheben weder Informationen über eine eventuelle Einbürgerung noch über die Eltern der Befragten und deren Staatsangehörigkeit und Zuwanderungsgeschichte. Damit sind die beiden Gruppen der „Ausländer“ und der „Deutschen mit Migrationshintergrund“ strukturell ungleich aufgebaut, weil erstere Gruppe sowohl zugewanderte Personen als auch deren Nachkommen enthält, letztere hingegen nur die zugewanderten Personen, während deren Nachkommen der Gruppe der „Deutschen ohne Migrationshintergrund“ zugeordnet werden.

Diese unterschiedliche Zuordnung der Folgegenerationen bei Ausländer/inne/n und Deutschen dürfte erhebliche Konsequenzen für die erzielten Resultate bei der Weiterbildungsbeteiligung haben. Denn während Zuwanderer der ersten Generation – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – ihre Bildungs- und Berufsabschlüsse häufig im Herkunftsland erworben haben, sind ihre in Deutschland geborenen Nachkommen in aller Regel sogenannte Bildungsinländer, deren Bildungs- und Berufsverläufe durch die institutionellen Pfade des deutschen Bil-

dungssystems geprägt sind (vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 158). Für diese Personen kann einerseits eine größere „Weiterbildungsnähe“ angenommen werden als für die erste Generation. Andererseits sind auch unterschiedliche Herkunftskontexte von Zuwanderern zu beachten, die über das allgemeine Bildungsniveau die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen. Bei zugewanderten deutschen Staatsbürgern der ersten Generation handelt es sich im Kern um Aussiedler/innen, Spätaussiedler/innen⁴ sowie eingebürgerte Ausländer/innen, die tendenziell ein höheres Bildungsniveau aufweisen dürften als beispielsweise Ausländer/innen der ersten Generation aus den ehemaligen Anwerbestaaten, bei denen zum Teil noch Analphabetismus vorkommt.⁵

Für eine adäquate Erfassung und Abbildung der „Personen mit Migrationshintergrund“ – nicht nur in der Weiterbildungsforschung – ist es daher notwendig, die Gruppen der Ausländer/innen und der Deutschen mit Migrationshintergrund vergleichbar zu definieren und zudem innerhalb dieser Gruppen eine Unterscheidung der zugewanderten von den nicht zugewanderten Personen vornehmen zu können. Im Folgenden soll deshalb betrachtet werden, wie dies im Mikrozensus geschieht, mit dem das Statistische Bundesamt seit dem Erhebungsjahr 2005 eine „amtliche“ Definition von Migrationshintergrund vorgelegt hat. Der Bezug auf diese Datenquelle ist auch deshalb sinnvoll, weil der Mikrozensus Fragen zur Weiterbildung enthält und somit – trotz einiger methodischer Vorbehalte⁶ – Vergleiche mit (modifizierten) BSW-AES-Erhebungen hinsichtlich der Beteiligung von Migrant/inn/en erlauben würde.

3. „Personen mit Migrationshintergrund“ im Mikrozensus

Der Mikrozensus ist die amtliche Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt, der jährlich ein Prozent aller Haushalte in Deutschland umfasst. Bis zum Erhebungsjahr 2004 hat der Mikrozensus – ebenso wie die übrigen amtlichen Statistiken in Deutschland – die befragten Personen nur in deutsche

4 Vor dem 01.01.1993 nach Deutschland eingereiste Personen werden als Aussiedler/innen bezeichnet, alle nach diesem Zeitpunkt Zugewanderten als Spätaussiedler/innen (vgl. BAMF 2007, S. 46).

5 Vgl. zum besseren Integrationsstand von eingebürgerten Migrant/inn/en gegenüber Ausländer/inne/n, gerade auch im Bildungsbereich, Seifert (2006) sowie grundsätzlich Salentin/Wilkening (2003). Zum Ausmaß von Analphabetismus bei Migrant/inn/en aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Italien, Griechenland und Polen siehe Haug (2008, S. 39 f.)

6 Diese Vorbehalte beziehen sich zum einen darauf, dass der Mikrozensus eine Haushaltsbefragung ist und bis zu 30 Prozent Proxy-Interviews enthält, also Antworten einer Person für andere Haushaltsmitglieder. Insbesondere bei einem nicht ganz alltäglichen Thema wie Weiterbildung kann dies zu einer Untererfassung führen, wenn der befragten Person die entsprechenden Aktivitäten anderer Haushaltsmitglieder nicht bekannt sind. Zum anderen ist das Thema Weiterbildung in dieser breit angelegten Mehrthemenbefragung nur eines unter vielen, während sich das BSW ausschließlich damit beschäftigt und durch gestützte Fragen mehr für das Thema sensibilisiert (vgl. Seidel 2006, S. 51 f.).

und ausländische Staatsangehörige unterschieden. Nachdem dies in der Fachdiskussion immer stärker in die Kritik geraten war, wurde mit dem Erhebungsjahr 2005 das Konzept „Personen mit Migrationshintergrund“ eingeführt. Ermöglicht wurde dies durch ein entsprechend erweitertes Fragenprogramm, bei dem nicht mehr nur die Staatsangehörigkeit der Befragten erhoben wird, sondern auch Angaben zur Zuwanderung und zum Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung. Außerdem werden Fragen zu den gleichen Sachverhalten bei den Eltern gestellt, dies allerdings nur alle vier Jahre. Daraus ergibt sich die folgende Definition:

„Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2008, S. 6).

Anders und vereinfacht ausgedrückt sind „Personen mit Migrationshintergrund“ im Mikrozensus:

- (1) Ausländer/innen,
- (2) (Spät-)Aussiedler/innen,
- (3) Eingebürgerte,
- (4) Kinder (auch erwachsene und in Deutschland geborene), von denen mindestens ein Elternteil unter die Personengruppen (1) bis (3) fällt.

Damit wird ein relativ breiter Personenkreis der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ zugeordnet, unter anderem alle Ausländer/innen (unabhängig von der Generationszugehörigkeit) und in Deutschland als Deutsche geborene Personen, deren Migrationshintergrund sich allein aus den Eigenschaften der Eltern oder sogar nur eines Elternteils ableitet (z. B. Kinder aus binationalen Partnerschaften). Die Definition des Statistischen Bundesamtes ist wegen dieser Breite nicht unumstritten; sie hat sich aber als Referenzpunkt der entsprechenden Fachdiskussionen etabliert. Wichtig ist dabei im Vergleich zum BSW-AES, dass bei Ausländer/inne/n und Deutschen nicht nur selbst zugewanderte Personen einen Migrationshintergrund haben (in der Bezeichnung des Statistischen Bundesamtes: „Personen mit eigener Migrationserfahrung“), sondern auch deren Nachkommen („Personen ohne eigene Migrationserfahrung“). Für diese Folgegenerationen stellt sich im Mikrozensus zwar derzeit das Problem, dass ab einer bestimmten Stelle im Zeitverlauf Deutsche ihren Migrationshintergrund nicht mehr „vererben“, Ausländer/innen hingegen schon (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 6). Dennoch ist in dieser Quelle das Problem der Unausgewogenheit der Vergleichsgruppen „Ausländer“ und „Deutsche mit Migrationshintergrund“ hinsichtlich der Generationszusammensetzung nicht in der Brisanz wie beim BSW-AES vorhanden.

Das für die Erfassung des Migrationshintergrundes in der beschriebenen Weise erforderliche Fragenprogramm des Mikrozensus ist mit 17 Fragen (Statistisches Bundesamt 2008, S. 317 f.) relativ umfangreich und somit nicht ohne Weiteres auf andere Erhebungen übertragbar. Davon beziehen sich sieben Fragen auf die Befragungsperson selbst, nämlich zu

- Geburtsort in Deutschland (ja/nein),
- ggf. Zuzugsjahr,
- Staatsangehörigkeit(en),
- ggf. Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung sowie Jahr der Einbürgerung und frühere Staatsangehörigkeit. Ab dem Jahr 2007 wurde diese Frage dahingehend modifiziert, dass als weitere Möglichkeit des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit „durch den Spätaussiedlerstatus“ angegeben werden kann, da sich mit der Fragestellung im Mikrozensus 2005 und 2006 eingebürgerte Ausländer/innen nicht klar von Spätaussiedler/inne/n trennen lassen.

Für die nicht im Haushalt lebenden Eltern wird zusätzlich alle vier Jahre erhoben, ob diese zugewandert sind, welche Staatsangehörigkeit(en) sie besitzen und ob ggf. die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erworben wurde, sowie die Staatsangehörigkeit vor der Einbürgerung.

Für die Bestimmung, ob eine Person allgemein zur Gruppe mit Migrationshintergrund gehört oder nicht, sind jedoch nicht alle diese Fragen erforderlich. Beispielsweise werden Fragen zur Staatsangehörigkeit vor der Einbürgerung nur dann relevant, wenn eine Differenzierung nach bestimmten Herkunftskontexten angestrebt wird, wie sie das Statistische Bundesamt in seinen Fachserien ausweist (z. B. „Personen mit derzeitiger oder früherer Staatsangehörigkeit Türkei“). Damit bieten sich für eine Übertragung des Mikrozensuskonzeptes von „Migrationshintergrund“ auf andere Erhebungen wie BSW-AES Vereinfachungsmöglichkeiten.

4. Perspektiven für die Weiterentwicklung der migrationsrelevanten Fragen in BSW und AES

In Kapitel 2 wurde deutlich, dass „Personen mit Migrationshintergrund“ und ihre Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen bisher im BSW-AES noch nicht befriedigend erfasst sind. Dies betrifft insbesondere deutsche Staatsangehörige, bei denen im Gegensatz zu Ausländer/inne/n nur die Tatsache eines Geburtsortes im Ausland (also indirekt: der Zuwanderung) für eine entsprechende Klassifizierung herangezogen wird. Die folgende Vier-Felder-Tafel verdeutlicht noch einmal, welche Bevölkerungsgruppen sich bei einer Verkreuzung der Merkmale „Geburtsland“ und „Staatsangehörigkeit“ ergeben. Grau hinterlegt sind dabei

die Gruppen, die gemäß der Definition des Mikrozensus einen Migrationshintergrund haben.

Übersicht 1: Einteilung der Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland

Geburtsland Staatsangehörigkeit	Ausland („Personen mit eigener Migrationserfahrung“)	Inland („Personen ohne eigene Migrationserfahrung“)
deutsch	<ul style="list-style-type: none">während eines Auslandsaufenthalts geborene Kinder von Deutschen ohne Migrationshintergrund⁷Eingebürgerte Ausländer/innen der ersten Generation (MH 1)Aussiedler/innen und Spätaussiedler/innen der ersten Generation (MH 2)	<ul style="list-style-type: none">Deutsche ohne Migrationshintergrundeingebürgerte Ausländer/innen der zweiten und dritten Generation (MH 4)Aussiedler/innen und Spätaussiedler/innen der zweiten und dritten Generation (MH 5)Kinder von eingebürgerten Ausländer/innen (MH 6)Ius-soli-Kinder von Ausländer/innen (MH 7)Personen mit einseitigem Migrationshintergrund (MH 8)
nichtdeutsch	Ausländer/innen der ersten Generation (MH 3)	Ausländer/innen (zweite und dritte Generation) (MH 9)

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Statistisches Bundesamt 2008, S. 312, Abb. 2
MH = Migrationshintergrund

Mit Bezug auf die BSW-AES-Erhebungen ist es letztlich eine Frage der Definition, welche der so abgrenzbaren Gruppen zum Personenkreis mit Migrationshintergrund gezählt werden sollen. Bisher fallen darunter gemäß Abbildung 1 die Gruppen MH 1, MH 2 und MH 3 (alle nicht in Deutschland Geborenen, unabhängig von der Staatsangehörigkeit) sowie MH 9 (Ausländer/innen der zweiten und dritten Generation). Zudem stellt sich die Frage nach einer möglichst ökonomischen und nach verschiedenen Seiten anschlussfähigen Operationalisierung des Migrationshintergrundes. Auf jeden Fall sollte jedoch das bestehende Ungleichgewicht in den BSW-AES-Erhebungen bei Ausländer/innen und Deutschen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Generationenstruktur beseitigt werden. Hierzu würde es sich anbieten, zusätzlich zu den bereits vorhandenen Fragen nach der Staatsangehörigkeit und dem Geburtsort der Befragungsperson *mindestens* folgende Informationen zu erheben, analog zum Mikrozensus:

- Wie hat die Befragungsperson die deutsche Staatsangehörigkeit (sofern vorhanden) erworben? Es empfiehlt sich hier, die Frage des Mikrozensus

7 Diese Gruppe zählt nach allgemeiner Auffassung nicht zum Personenkreis mit Migrationshintergrund, ist aber im Mikrozensus nur teilweise zu identifizieren. Deshalb wird vereinfachend unterstellt, dass es sich bei allen zugewanderten Deutschen ohne Einbürgerung um (Spät-)Aussiedler/innen handelt, weil dies die zahlenmäßig größere Gruppe ist (Statistisches Bundesamt 2008, S. 312).

2007 zu verwenden, die lautet: „Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit durch Geburt, durch den Spätaussiedlerstatus oder durch Einbürgerung?“ Mit dieser Frage wäre es im BSW-AES möglich, (Spät-) Aussiedler/innen der ersten Generation (in der Abbildung: MH 2) als solche zu identifizieren. Gleichzeitig könnten in Deutschland geborene, eingebürgerte Ausländer/innen (MH 4) und diejenigen lus-soli-Kinder von Ausländer/inne/n (MH 7) abgegrenzt werden, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch eine formelle Einbürgerung erhalten und sich im Optionsverfahren auch für diese entschieden haben.⁸

- Sind die Eltern der Befragungsperson (getrennt nach Vater und Mutter) in Deutschland geboren oder zugewandert? Damit ließen sich Teile der Gruppen MH 5, MH 6, MH 7 und MH 8 identifizieren, wenn die Eltern oder zumindest ein Elternteil selbst zugewandert sind. Sind hingegen beide Eltern schon in Deutschland geboren (auch wenn sie Ausländer/innen oder eingebürgert sind), wird die Befragungsperson selbst nicht mehr zu den Personen mit Migrationshintergrund gerechnet.

Mit drei zusätzlichen Fragen könnte also folgende Klassifikation der Bevölkerung umgesetzt werden:

- Personen ohne Migrationshintergrund,
- Personen mit Migrationshintergrund, darunter:
 - Deutsche mit eigener Migrationserfahrung (oder „zugewanderte Deutsche“),
 - Ausländer/innen mit eigener Migrationserfahrung (oder „zugewanderte Ausländer“),
 - Ausländer/innen ohne eigene Migrationserfahrung,
 - Deutsche ohne eigene Migrationserfahrung, aber mit familiärem Migrationshintergrund (Person ist eingebürgert und/oder mindestens ein Elternteil ist zugewandert).

Weitere Verfeinerungen ließen sich, wie im Mikrozensus, mit Fragen zur früheren Staatsangehörigkeit bei Eingebürgerten und mit weiteren Fragen zu den Eltern gewinnen, insbesondere zu deren Staatsangehörigkeit und einer eventuellen Einbürgerung (s. Kap. 3). Im Rahmen des BSW-AES erscheint es als „Politik der klei-

8 Neugeborene lus-soli-Kinder erhalten seit dem Jahr 2000 die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Einbürgerung, sondern bei der Geburt (vgl. Worbs 2008, S. 27 f.). Durch eine Übergangsregelung im Staatsangehörigkeitsgesetz (§ 40b) gibt es aber auch Kinder und Jugendliche, die bei Einführung der lus-soli-Regelung bereits auf der Welt waren und die deutsche Staatsangehörigkeit nachträglich durch Einbürgerung erhielten. Beide Gruppen müssen sich jedoch mit Erreichen der Volljährigkeit für die deutsche oder die ausländische Staatsangehörigkeit ihrer Eltern entscheiden. Die ältesten lus-soli-Kinder erreichen im Jahr 2008 das Alter 18, könnten also schon in die nächste BSW-Stichprobe eingehen, wenn wieder 19 bis 64-Jährige befragt werden.

nen Schritte“ aber zunächst lohnend, eine Aufnahme der Fragen zum Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit (beim Befragten selbst) und zur Zuwanderung der Eltern anzustreben. Damit würden mit einer geringen Zahl zusätzlicher Fragen bestehende Schief lagen der Klassifikation schon beträchtlich entschärft.

Dass für die Forschung weitere Differenzierungsmöglichkeiten sinnvoll und für die Beantwortung spezifischer Fragestellungen auch notwendig sind, steht außer Frage. Momentan wird dies schon allein durch die geringen Fallzahlen der Zielgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ im BSW-AES beschränkt. Relevant wären insbesondere Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung von Migrant/innen nach Herkunftsland und Aufenthaltsstatus, aber auch nach Schulbildung, Berufsbildung, Erwerbsstatus, Alter, Geschlecht sowie Sprachkenntnissen und -verwendung.

Ausreichende Fallzahlen oder aber, wie es in Band 1 gefordert wird (Kap. 8.2), eine eigene Repräsentativerhebung zur Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, sind auch erforderlich, um die Einflüsse allgemein wirkender Bedingungsfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung (wie Bildungs- und Erwerbsstatus) analytisch von spezifischen Einflüssen des Migrationshintergrundes zu trennen. Und sie sind notwendig, um der Heterogenität der Zielgruppe, die sich ja auch in der Feinheit der Differenzierung des Mikrozensus zeigt, gerecht zu werden. Diese Quelle wurde übrigens im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund bisher – nach Kenntnisstand der Verfasserinnen – noch nicht ausgewertet. Auch das Potenzial des Sozio-oekonomischen Panels sollte nicht außer acht gelassen werden. Durch eine Klassifikation der Bevölkerung nach Migrationshintergrund in BSW und AES, die an diese Datenquellen anschlussfähig ist, könnten die Analysemöglichkeiten dieser spezialisierten Weiterbildungssurveys besser mit denen allgemeiner Bevölkerungsumfragen kombiniert werden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2006. Nürnberg

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg

Bilger, F. (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 21–31

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Haug, S. (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14 (aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 2) der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Kuwan, H. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 156–165
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Salentin, K./Wilkening, F. (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 2, S. 278–298
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bonn, S. 35–63
- Seifert, W. (2006): Eingebürgerte als neue Zuwanderungsgruppe am Beispiel von NRW. In: Swiaczny, F./Haug, S. (Hrsg.): Neue Zuwanderergruppen in Deutschland. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, H. 118. Wiesbaden, S. 55–63
- Statistisches Bundesamt (2008): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Fachserie 1/Reihe 2.2. Wiesbaden
- TNS Infratest Sozialforschung (2007): Materialband 1: BSW-AES 2007 Erhebung zum Weiterbildungsverhalten. Fragebogen BSW 2007 und AES 2007. München
- Wilkens, I./ Leber, U. (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 329–337
- Wolf, R./Reiter, S. (2007): Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32/33, S. 15–20
- Worbs, S. (2008): Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland. Working Paper 17 (aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 3) der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg

Heterogene Migrantengruppen – Konsequenzen für die Weiterbildungs- beteiligung

In Deutschland leben heute ca. 15,1 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund¹ und stellen somit 19 Prozent der Bevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). In allen größeren politischen Parteien herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist (vgl. Nohl 2008, S. 15).

Gesellschaftliche Pluralität im Hinblick auf Migrationsprozesse impliziert Formen der Lebensgestaltung in einem geteilten Raum, die auf unterschiedlichen linguistischen, religiösen und kulturellen, aber auch sozialen und gesetzlichen Kontexten basieren. Sowohl für die schulische Bildungs- als auch die Weiterbildungslandschaft verlangt diese Pluralität nach einer Überprüfung und eventuellen Veränderung von Strukturen und Bildungskonzepten. Personen mit diversen Hintergründen und Voraussetzungen müssen in der Bildungslandschaft adäquat versorgt werden, um individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden.

Eine essentielle Grundvoraussetzung für diese Neuorientierung ist die Anerkennung heterogener Migrantengruppen, deren Mitglieder unterschiedlichen Milieus zugeordnet werden können (vgl. ebd., S. 17). Eines der zentralen Ergebnisse einer Studie des Forschungsinstituts Sinus Sociovision belegt, dass „die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland ... keine soziokulturell homogene Gruppe (sind). Vielmehr zeigt sich eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft“ (vgl. Sinus Sociovision 2007, S. 2). Unterschieden werden muss neben Faktoren wie Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Sprache und kulturellen Determinanten insbesondere auch nach der sozialen Zugehörigkeit, die die Bildungsbiografie wesentlich mitbestimmt.

Der sozioökonomische Status von Migrant/inn/en ist im Vergleich zum deutschen Durchschnitt wesentlich schlechter. Personen mit Migrationshintergrund sind öfter von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen, haben ein geringeres Haushaltseinkommen und verfügen über weniger Wohnraum (vgl. Schmidt/Tippelt 2006, S. 33). Auch die medizinische Versorgung weist erhebliche Defizite auf. So sind Personen

1 Die Begriffe „Migrant/inn/en“ sowie „Personen/Menschen mit Migrationshintergrund“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

mit Migrationshintergrund bei präventiven Maßnahmen unterrepräsentiert, aber „überrepräsentiert, wenn es um die „Endstationen“ wie Psychiatrie, Frauenhaus und Drogenhilfe geht ...“ (Rommelspacher 2008, S. 7).

1. Migration und Weiterbildung

Die Wahrnehmung der Migrationsprozesse und damit einer durch ethnische Pluralität bestimmten Gesellschaft hat auch für den Weiterbildungsbereich Konsequenzen. Der Weiterbildung kommt eine Mehrfachrolle zu, denn sie bekommt „bildungsökonomische Relevanz“, ist „bildungssoziologisch“ von Bedeutung und hat „bildungstheoretische Aktualität“ (Öztürk/Kuper 2008, S. 156). Während das Erstere auf das Potenzial und die Kompetenzen von Migrant/inn/en verweist, beinhaltet der zweite Aspekt die Relevanz sozialer Zugehörigkeit und sozialer Mobilität, während der dritte Punkt auf die Notwendigkeit der sondierten Betrachtung von Personen mit Migrationshintergrund aufmerksam macht, denn vielen Migrant/inn/en fehlen die Grundvoraussetzungen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland (vgl. ebd.; Mecheril/Teo 1994).

Weiterbildungskonzeptionen müssen die unterschiedlichen Voraussetzungen mitberücksichtigen, um Zugangsbarrieren zu vermeiden, Interesse zu wecken und die Beteiligung von Migrant/inn/en an Bildungsangeboten zu steigern. Bedacht werden muss bei der Weiterbildungskonzeption auch die besondere Ausgangssituation von Personen mit Migrationshintergrund, die auf Grund ihrer ausländischen Abstammung Risikomerkmale ausweisen (vgl. Gaitadines 2004 und 2007). Faktoren wie der rechtliche Status, die Nicht-Anerkennung von Schul- und Universitätsabschlüssen, die eingeschränkte Zugangsmöglichkeit zum Arbeitsmarkt, geringe Sprachkenntnisse und individuelle sowie strukturelle Diskriminierung und offene Fremdenfeindlichkeit wirken sich auf das Weiterbildungsverhalten aus. Zudem entsteht durch die Unübersichtlichkeit des deutschen Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystems ein weiteres Hindernis für die Teilhabe an Weiterbildungsangeboten (vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 160). Die erwähnten Faktoren verweisen zum einen auf einen unterschiedlichen Weiterbildungsbedarf für diese Gruppe und zum anderen auf die Zugangsbarrieren, die ihre Teilhabe erschwert oder gar unmöglich macht.

2. Weiterbildungsstatistik und Migration

Die Einbeziehung von Migrant/inn/en in die Weiterbildungsstatistik impliziert die Wahrnehmung dieser Gruppe als feststehende gesellschaftliche Größe und verweist damit auf die Relevanz, diese in die Weiterbildung zu integrieren. Migrationsprozesse und sich dadurch verändernde gesellschaftliche Konstellationen

werden nicht mehr als temporäre Erscheinungen in Deutschland betrachtet. Jedoch bedarf es einer detaillierten Ausdifferenzierung von Personengruppen mit Migrationshintergrund, um Rückschlüsse über Verhalten zu und Teilnahme an Weiterbildungsangeboten ziehen zu können, die auf empirischen Ergebnissen beruhen. Gleichmaßen relevant ist die Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft, um Daten als Grundlage wissenschaftlicher Analysen verwertbar zu machen. Dies beinhaltet, dass im Kontext der gesellschaftlichen Pluralität die Weiterentwicklung des Instrumentariums gefordert ist. Unklare Definitionen bezüglich Personengruppen, d. h. die „Relationierung zwischen ‚uns‘ und jenen Personen(-gruppen) ... die als kulturell Differente imaginiert werden“ (Mecheril 2008 b, S. 78), führen zu einer Homogenisierung von Personen mit Migrationshintergrund, die sich, hinsichtlich der Weiterbildungsangebote, in Konzeptionen und Strukturen äußert, die nicht inklusions-förderlich sind. Die Homogenisierung dieser Teilgesellschaft und sich dadurch ergebende einseitige Weiterbildungsangebote stellen die Repräsentativität von empirischen Erhebungen in Frage.

Die Forderung nach einer Ausdifferenzierung von Gruppenzugehörigkeit und der Weiterbildungslandschaft und die Forderung nach der Einführung weiterer Kategorien bedeutet das Streben nach einer Qualität von Daten, die das Zusammenspiel verschiedener Ursachen von Benachteiligung und daraus teilweise resultierende Faktoren der Exklusion erfassen. Hierbei ist es wesentlich, dass die Kategorien und Ausdifferenzierungen nicht nur additiv im Sinne des *ethnic monitoring* (vgl. Nohl 2008, S. 31) arbeiten. Ein ausdifferenzierter Forschungsansatz gäbe nicht nur Aufschluss über die Wechselbeziehung von Migration und Weiterbildung, sondern darüber hinaus auch über weitere gesellschaftliche Gruppierungen und deren Weiterbildungsverhalten. Daraus resultierend könnten die womöglich unterschiedlichen Interessenlagen von Entscheidungsträger/inne/n und Teilnehmenden abgeleitet werden.

Sowohl die grundsätzliche Komplexität des Phänomens als auch die Ergebnisse von Studien wie PISA², die die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund herausgestellt haben und die Fortsetzung dieser im Erwachsenenalter erahnen lassen, erfordern eine aufgeschlüsselte und aussagefähige empirische Erhebung von Daten in diesem Bereich. Die wichtigste soziale Determinante ist der Bildungshintergrund einer Person; laut Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist die Beteiligung an der Weiterbildung von Personen mit Hochschulreife doppelt so hoch wie bei Personen mit niedrigem Schulabschluss. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund nur relativ gering ausfallen kann.

2 Schlutz verweist in diesem Zusammenhang auf den Bedeutungszusammenhang von den PISA-Ergebnissen und der Neubewertung der Voraussetzung von Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Schlutz 2004).

3. Umsetzung der Migrationsfrage im BSW-AES

Die Aufstellungen des BSW 2007 zeigen, dass die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an Weiterbildungsangeboten unter dem der Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt, sich jedoch seit der Erhebung von 2003 deutlich gesteigert hat. Hierbei hat insbesondere die Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit ihren Rückstand aufgeholt. Während 49 Prozent aller Deutschen ohne Migrationshintergrund an Weiterbildungsangeboten teilnehmen, nutzen lediglich 29 Prozent der Ausländer/innen die Angebote der Weiterbildung. Weiterhin wird aufgeschlüsselt, dass der Schwerpunkt in der Weiterbildungsbeteiligung von Ausländer/inne/n mit 21 Prozent eindeutig im Bereich der allgemeinen Weiterbildung liegt. In der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung liegt der Anteil wesentlich niedriger (13 %) (vgl. Band 1).

Die Aussagefähigkeit der Ergebnisse ist problematisch, wenn in Betracht gezogen wird, dass nur diejenigen Personen mit Migrationshintergrund befragt wurden, deren Deutschkenntnisse für ein mündliches Interview ausreichten. Auch wenn die Ergebnisse nicht als prozentgenaue Zahlen, sondern als Größenordnung verstanden werden sollen, handelt es sich dennoch um eine sehr spezifische Teilbevölkerung Deutschlands, nämlich eine durch Migration geprägte deutschsprachige Gruppe „besser integrierter“ Ausländer/innen. Die Gründe für die erhöhte Teilnahme dieser Personen im Bereich der Weiterbildung, und hierbei insbesondere im Bereich der allgemeinen Weiterbildung, basieren lediglich auf Vermutungen. Der Zulauf im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ (belegt durch die Volkshochschulstatistik) und an Integrationskursen, die für manche Migrant/inn/en verpflichtend sind, könnte einer der Gründe sein (vgl. DIE 2008, S. 41). Hierbei kann es sich allerdings nur um Kurse handeln, die Grundkenntnisse der deutschen Sprache voraussetzen, da nur Personen mit ausreichenden Deutschkenntnissen befragt wurden. Ein weiterer Grund könnte die durch die öffentlichen Debatten geschärfte Wahrnehmung von Benachteiligung und eine daraus resultierende Anerkennung der Bedeutung von Weiterbildung bei Personen mit Migrationshintergrund sein (vgl. ebd., S. 42).

Aus diesen Ergebnissen können also keine verlässlichen Aussagen geschlussfolgert werden. Es wird jedoch deutlich, dass sowohl die verschiedenen Gruppen innerhalb der Migrant/inn/en gesondert betrachtet und untersucht werden müssen als auch die Angebote der Weiterbildung, die zur Verfügung stehen.

Die oben ausgeführte Situation von Personen mit Migrationshintergrund und die durch die veröffentlichten Daten erkennbare bzw. vermutete geringe Beteiligung an der Weiterbildung lässt auf die Dominanz eines monokulturell orientierten

gesellschaftlichen Mittelschicht-Milieus als Entscheidungsträger von Weiterbildungskonzeptionen schließen (vgl. Nohl 2008). So stellt sich die Frage, ob Angebote auf die Bedürfnisse und Interessen von benachteiligten sozialen Gruppen zugeschnitten und an diese angepasst sind. Gleichmaßen stellt sich die Frage nach den monetären Möglichkeiten von Personen mit Migrationshintergrund, an Weiterbildung teilzunehmen, denn die mit einer Kursteilnahme verbundenen Kosten stellen eine Barriere dar (vgl. Wolf/Reiter 2007). Zudem ist zu fragen, inwieweit spezifisch auf Migrant/inn/en zugeschnittene Beratungsangebote existieren, die Zweifeln von potenziellen Teilnehmenden an Lernanforderungen entgegenwirken und die Motivation steigern könnten.

4. Wissenschaftlich relevante Forschungsfragen und Perspektiven

Die Erhebungskonzeption des BSW von 1979 war in vielerlei Hinsicht wegweisend: Mit der BSW-Erhebung 1991 wurden die neuen Länder in die Erhebung einbezogen, so dass auch die besonderen Bedingungen der Transformation in Ostdeutschland in Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung erfasst sind. Seit Mitte der 1990er Jahre sind ergänzende Themen hinzugekommen, etwa das informelle Lernen und die Frage lernfördernder Bedingungen am Arbeitsplatz (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 7). Angesichts der zunehmenden kulturellen

Übersicht 1: Mögliche Fragestellungen an Personen mit Migrationshintergrund

Themenbereich	Fragen
Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Was verstehen Sie unter Weiterbildung? • Haben Sie an Weiterbildung in einem anderen Land teilgenommen? Wenn ja, an welcher? Hat Ihnen die Weiterbildung, an der sie in einem anderen Land teilgenommen haben, in Deutschland weitergeholfen? • Ist Weiterbildung für Ihre Lebenssituation relevant? Warum? Warum nicht? • Haben Sie schon mal Kurse³ in Deutschland besucht, wenn ja, welche? • Wo haben Sie die Kurse besucht? • Wer hat an den Kursen teilgenommen? • Warum haben Sie Kurse besucht? Wie wurden die Kurse finanziert? • Welchen Nutzen haben Sie daraus gezogen? • Warum haben Sie keine Kurse besucht?
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Zu welchen Themen wünschen Sie sich Weiterbildungsangebote? • Falls Sie bereits Kurse besucht haben, erfüllten die Inhalte Ihre Erwartungen? Wenn nein, warum nicht?
sprachlicher Hintergrund	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Angebote in Ihrer Muttersprache? • Würden Sie an Kursen teilnehmen, wenn es Angebote in Ihrer Muttersprache gäbe? • Spielt die Sprache für die (Nicht-)Teilnahme an Angeboten eine Rolle für Sie?
Bildungsstand	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Abschlüsse haben Sie? • In welchem Land haben Sie die Abschlüsse erworben? • Sind Ihre Qualifikationen in Deutschland anerkannt?

3 In diesem Zusammenhang wird der Begriff „Kurs“ für alle in der Weiterbildung vorhandenen Angebote verwendet.

Pluralisierung Deutschlands und Europas muss nun das Thema „Migration“ verstärkt als ein ergänzendes Thema in zukünftigen Studien verankert werden. Die Einbeziehung der Lebenssituation und der Perspektiven von Migrant/inn/en ist hierbei sowohl für die Effektivität als auch die Repräsentativität von Studien wie des BSW bedeutsam. Die in Übersicht 1 aufgeführten Themenbereiche sind – neben einer Ausdifferenzierung der Herkunft⁴ – für die genauere Datenerfassung und eine wissenschaftliche Verwertbarkeit relevant.

Es ist klar, dass nicht all diese Fragen in einer Großerhebung wie dem BSW oder dem Adult Education Survey (AES) berücksichtigt werden können. Ihre Beantwortung in Vorstudien oder in begleitenden vertiefenden Forschungsprojekten – wie dies auch schon früher im Kontext des BSW geschehen ist – liefert aber die Voraussetzung für eine Optimierung des Fragenprogramms von BSW und AES und ggf. korrespondierender oder additiver Institutionalbefragungen.

Personen mit Migrationshintergrund bilden eine zentrale Zielgruppe für den Weiterbildungsmarkt, die bis jetzt noch nicht angemessen in ihrer Heterogenität berücksichtigt wird. Undifferenzierte Begrifflichkeiten führen zu fragwürdigen empirischen Resultaten, mit denen grundlegende Differenzierungen nicht sichtbar werden (vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 161). Auch die Relevanz von mitgebrachten Bildungserfahrungen und Voraussetzungen aus anderen ethnischen Kontexten ist zu klären. Es bedarf also wesentlich spezifischerer Untersuchungen auf diesem Gebiet, um vorhandene Organisationsstrukturen aufzuschlüsseln, Dominanzen zu klären und Konzeptionen neu zu formulieren. Die Gefahr von Stereotypisierung von Migrant/inn/en und ihres „Milieus“ durch unzulänglich differenzierte wissenschaftliche Untersuchungen würde dadurch vermieden (vgl. Mecheril 2008 a).

Literatur

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld

Gaitadines, S. (2004): Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. Vortrag auf dem Elternkongress am 14.02.2004. Essen

Gaitanides, S. (2007): Zugangsprobleme von Migranten zur Weiterbildung und Lösungsperspektiven. Input zur AG 3 „Lebenswelt: Im Zentrum stehen Menschen mit Migrationshintergrund.“ 10. DIE-Forum Weiterbildung 2007. Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/forum0710.pdf. (Stand: 26.08.2008)

Mecheril, P. (2008 a): Dialog mit der islamischen Welt. Interview. URL: www.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-469/_nr-787/_p1/i.html (Stand: 26.08.2008)

4 Vgl. hierzu den Beitrag von Reichart/Worbs in diesem Band.

Mecheril, P. (2008 b): Das Besondere ist das Allgemeine – Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt a.M., S. 77–96

Mecheril, P./Teo, T. (Hrsg.) (1994): Andere Deutsche: Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin

Nohl, A.-M. (2008): Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele. In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt a.M., S. 15–34

Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 156–165

Rommelspacher, B. (2008): Vorwort. In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt a.M., S. 77–96

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)

Schlutz, E. (2004): Kompetenz oder Berechtigung? PISA – eine Herausforderung auch für Erwachsenenbildung und Forschung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 43–54

Schmidt, B./Tippelt, R. (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 32–42

Sinus Sociovision (2007): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. URL: www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf (Stand: 26.08.2008)

Statistisches Bundesamt (2008): Leichter Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Pressemitteilung Nr. 105 vom 11.03.2008. Wiesbaden

Wolf, R./Reiter, S. (2007): Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten. In: Politik und Zeitgeschichte, H. 32. URL: www.bundestag.de/dasparlament/2007/32-33/Beilage/003.html (Stand: 26.08.2008)

Teil E
Herausforderungen und
Anschlussmöglichkeiten

Europäische Konzepte zur Erfassung des lebenslangen Lernens – Weichenstellungen und Einschätzungen

Die wesentlichen Impulse für die Auseinandersetzung mit der Operationalisierung und Messung des lebenslangen Lernens kommen aus der Politik. Nachdem sich weltweit eine Vielzahl von Ländern nicht zuletzt aufgrund ihrer Mitgliedschaft in internationalen (OECD) und supranationalen (EU) Organisationen der Vision des lebenslangen Lernens verpflichtet hatten, wuchs das Interesse seitens der Politik, den Grad der Realisierung auch empirisch nachzuweisen (vgl. Ioannidou 2006).

Den bildungspolitischen und bildungsstatistischen Abteilungen inter- und supranationaler Organisationen und ihrer nationalen Partner kommt bei dem Bestreben, lebenslanges Lernen nicht nur als normatives Konzept zu begreifen, sondern auch empirisch zu untersuchen, eine wichtige Rolle zu. Wie aber begründen die beteiligten Akteure selbst diese Entwicklungen? Welche Definitionen und Konzepte legen sie der Erfassung lebenslangen Lernens zugrunde? Welche Ergebnisse liegen bisher vor und wie stellt sich die Beteiligung am lebenslangen Lernen in Europa dar?

Diesen Fragen wird anhand von resümierten Befunden einer Befragung von 18 Expert/inn/en aus den inter- und supranationalen Organisationen OECD und EU sowie aus drei europäischen Ländern¹ nachgegangen. Sie sind Schlüsselakteure in diesem Feld, die jeweils eine Handlungsebene, national oder international, und eine Handlungsperspektive repräsentieren, sei es die Bildungspolitik, die Bildungsstatistik oder die Bildungsforschung.

Als Länder wurden Finnland, Griechenland und Deutschland exemplarisch ausgewählt, weil sie über unterschiedlich organisierte Aus- und Weiterbildungs-

¹ Zurückgegriffen wird dabei auf das Projekt „Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung zu Lebenslangem Lernen – Vergleichende Analyse bildungspolitischer Initiativen seitens internationaler und supranationaler Organisationen zum Konzept des Lebenslangen Lernens und seine Rezeption und Implementierung in nationalen Formen der Berichterstattung“, das in der Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung des erziehungswissenschaftlichen Instituts der Eberhard-Karls-Universität Tübingen angesiedelt ist und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wird. Das Projekt steht vor dem Abschluss und seine Ergebnisse sind in Veröffentlichung. Teilergebnisse finden sich in Ioannidou 2006 und im Druck.

systeme verfügen und eine große Heterogenität in der Strukturierung des Weiterbildungssektors aufweisen. Zudem variiert die Bedeutung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen in diesen Ländern stark, das bestätigen auch die Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), und sie verfügen über unterschiedlich entwickelte Systeme der Berichterstattung.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird zudem ein Einblick in die Ergebnisse des AES gegeben – damit werden die in Band 1 vorgestellten Befunde vertieft und detailliert.

1. Hintergrund für die Erfassung des lebenslangen Lernens

Die Begründungen der befragten Expert/inn/en für den Bedeutungszuwachs des lebenslangen Lernens und seine empirische Erfassung weisen eine erstaunliche Konvergenz auf. Übereinstimmend nennen sie den Übergang zur Informations- und Wissensgesellschaft, die Globalisierung und besonders westliche Industrialisationen betreffende Phänomene wie den demografischen Wandel und den Wandel der Erwerbsarbeit als Gründe. Lernen wird als Ressource betrachtet, die wesentlich zur Erreichung individueller, sozialer und vor allem ökonomischer Ziele beitragen könne (vgl. Ioannidou im Druck).

Auch im Hinblick auf den Begriff des lebenslangen Lernens herrscht zumindest an der Oberfläche weitgehend Konsens. Die bildungspolitischen Akteure der internationalen wie auch der nationalen Handlungsebene assoziieren mit diesem Begriff Lernen in verschiedenen Kontexten während der gesamten Lebensspanne. Die Bemühungen seitens der EU und der OECD, das Konzept inhaltlich zu umreißen und international akzeptierte Definitionen zu liefern, haben insofern offensichtlich Früchte getragen. Die Akteure auf internationaler Ebene sprechen wie selbstverständlich von „*common definition*“ (ein EU-Vertreter) und „*classical framework*“ (ein OECD-Vertreter), wobei die OECD-Vertreter/innen möglicherweise aufgrund ihrer weltweiten Aktivitäten die kulturelle Bedingtheit der unterschiedlichen Verständnishorizonte deutlicher hervorheben.

Die bildungspolitischen Akteurinnen und Akteure auf der nationalen Handlungsebene haben die von der EU und der OECD vorgeschlagenen Definitionen größtenteils adaptiert. Der Eindruck der breiten Akzeptanz der theoretischen Begrifflichkeit trägt jedoch. Auf der Implementierungsebene des Konzepts in die jeweilige länderspezifische Realität sind Differenzen festzustellen, die sich aus den kulturellen und historischen Traditionen ableiten lassen.

So weisen die finnischen bildungspolitischen Expert/inn/en auf eine nordische Dimension des Konzepts mit Schwerpunktsetzung auf soziale Kohäsion hin. Le-

benslanges Lernen werde in verschiedenen Bereichen implementiert und durch unterschiedliche Maßnahmen unterstützt, z. B. durch die Öffnung aller Bildungseinrichtungen für Erwachsene und durch die Fokussierung auf Kompetenzerwerb und dessen Akkreditierung. Wesentlich bei der Einführung des Konzepts sei u. a. die Fokussierung auf Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen.

Die griechischen bildungspolitischen Expert/inn/en wiederum betonen, dass das Konzept des lebenslangen Lernens die Irritation in einer Gesellschaft, die Bildung nur mit dem formalen Bildungssystem assoziiere, weiter vergrößert habe. Aufgrund der fehlenden Tradition in der institutionalisierten Erwachsenenbildung und des mangelnden Bewusstseins für Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen fänden non-formale und informelle Lernprozesse wenig Akzeptanz. Dies führe dazu, dass lebenslanges Lernen faktisch mit institutionalisierter Erwachsenen- oder Weiterbildung gleichgesetzt werde.

Für die deutschen bildungspolitischen Expert/inn/en steht das neue Verständnis vom Lernen im Widerspruch zu traditionellen Unterscheidungslinien, wie die zwischen Erstausbildung und Weiterbildung oder zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Die neuen Begriffe, die das Konzept des lebenslangen Lernens mit Inhalten füllen sollen, nämlich formales, non-formales und informelles Lernen, seien in der Öffentlichkeit schwierig zu kommunizieren und unter Wissenschaftlern nicht eindeutig geklärt. Trotz konzeptioneller Vorbehalte werde lebenslanges Lernen vornehmlich mit (beruflicher) Weiterbildung assoziiert.

2. Entwicklungen auf dem Weg zur Erfassung des lebenslangen Lernens

Konzeptionelle Vorarbeiten

Die Implementierung des bildungspolitischen Konzepts des lebenslangen Lernens in die Empirie verlangt nach einem konsistenten, international vergleichbaren und operationalisierbaren Konzept. Die größten Herausforderungen bei der Erfassung des lebenslangen Lernens sind nach der einhelligen Meinung der befragten Expert/inn/en aus den nationalen Statistischen Ämtern und der Bildungsforschung die Erfassung des informellen Lernens, die Abgrenzung des informellen vom zufälligen Lernen, die Verwischung der Grenze zwischen kulturellen Aktivitäten und Lernaktivitäten, die Aufhebung der Trennlinie zwischen Erstausbildung und Weiterbildung sowie die Trennung der philosophischen Diskussion über die Natur des Lernens von der pragmatischen Diskussion über seine Messung. Für den Vertreter des griechischen Statistischen Amtes komme erschwerend hinzu, dass auch die Individuen unterschiedliche Vorstellungen davon hätten, was Lernen sei und was nicht.

Auch wenn das Konzept des lebenslangen Lernens jegliches Lernen einbezieht, wird es zur statistischen Erfassung auf intentionales Lernen begrenzt. Die Begründung für die Heranziehung des Kriteriums der „Intention“ als Abgrenzungskriterium des informellen vom zufälligen Lernen liegt einerseits in der bildungspolitischen Zielvorstellung, Lernaktivitäten zu erfassen, die einer politischen Intervention unterliegen können, und andererseits in der bildungsstatistischen Zielvorstellung, Lernaktivitäten zu erfassen, die zuverlässig und valide messbar sind. Die Expert/inn/en aus der universitären bzw. außeruniversitären Bildungsforschung hingegen betrachten das Kriterium „Intention“ für viele Lernprozesse als irrelevant und irreführend, entscheidend sei weniger die Frage nach der Absicht als vielmehr nach den Ergebnissen des Lernens.

Konsens besteht unter den befragten Expert/inn/en aus Bildungsstatistik und Bildungsforschung in der Einschätzung der Konsequenzen, die sich aus der empirischen Erfassung lebenslangen Lernens für die Erhebungssysteme ergeben. Zum einen müssten die neuen Erhebungsansätze beim Individuum, bei den Lernenden selbst ansetzen, da sie die besten Informationsquellen über ihr eigenes Lernen darstellten. Zum anderen sei durch die Ausdehnung des Lernbegriffs auf Aktivitäten außerhalb formal organisierter Lernformen die Notwendigkeit entstanden, neue Instrumente und Messverfahren zu entwickeln.

Ein erster wichtiger Schritt der Europäischen Kommission in die Richtung verlässlicher und international vergleichbarer Daten erfolgte mit der Einrichtung der *Task Force Measuring Lifelong Learning* (TF MLLL). Ihre Aufgabe war es, Wege zu entwickeln, das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens in empirische Erhebungen zu implementieren. Die Vorschläge der TF MLLL reichten von der besseren Nutzung und Vernetzung bereits existierender Daten bis zum Design eines europäischen AES „with a view to developing a comprehensive European lifelong learning survey“ (European Commission 2001, S. 4). Die Entwicklung einer Liste von Lernaktivitäten, die die Ausdehnung der Lernphasen über die gesamte Lebensspanne und die Bedeutungserweiterung des Begriffs „Lernen“ auf alle Formen des arbeitsintegrierten, funktionalen und alltagsbegleitenden Lernens außerhalb von Institutionen adäquat beschreibt, wurde von der TF MLLL als Voraussetzung für die Messung des lebenslangen Lernens gesehen.²

Für die Planung der europäischen Erhebung zum Lernen Erwachsener wurde von Eurostat die *Task Force Adult Education Survey* (TF AES) eingerichtet, die als Hauptziel in ihrem Report Informationen zur Partizipation Erwachsener an Bildung und Lernen formuliert (vgl. European Commission 2005, S. 14). Das

2 Konzeptionelle Vorarbeiten dazu leisteten die Projekte „Harmonised List of Learning Activities“ (HaLLA) (Gnahs u. a. 2002) und „Classification of Learning Activities“ (CLA), die in den europäischen AES Eingang fanden.

Glossar unterstützt das gemeinsame Begriffsverständnis, die methodischen Eckpunkte die erhebungstechnische Vergleichbarkeit der Daten.

Instrumente und Indikatoren

Für die Entwicklung eines europäischen Ansatzes zur empirischen Erfassung des lebenslangen Lernens wurden grundsätzlich zwei Möglichkeiten diskutiert und inzwischen umgesetzt: zum einen die Integration in eine bereits existierende Mehrthemenuntersuchung (*vehicle survey*) als *Ad-hoc-Modul* im europäischen Labour Force Survey (LFS), zum anderen die Entwicklung einer neuen Erhebung, die sich speziell der Erfassung des Lernens in all seinen vielfältigen Formen im Lebenslauf widmet als AES.

Die drei derzeit vorliegenden Indikatoren zum lebenslangen Lernen in europäischen und teilweise auch außereuropäischen Ländern basieren überwiegend auf Ergebnissen des LFS in der Standardversion oder dem LFS-*Ad-hoc-Modul* aus dem Jahr 2003 und beziehen sich ausnahmslos auf die Altersgruppe der 25- und 64-Jährigen.

- Der EU-Ziel-Indikator zum Lebenslangen Lernen misst die „Teilnahme der Gesamtbevölkerung an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten in den letzten vier Wochen“ und wird in mehreren Monitoring-Berichten³ verwendet. Er beruht auf der jährlich durchgeführten LFS-Standardversion, in der informelle Lernaktivitäten nicht abgefragt werden. Der Vorteil dieses Indikators ist, dass er jedes Jahr darstellbar ist und sich auch kürzere Zeiträume beobachten lassen. Hauptnachteil dieses Indikators ist der Beobachtungszeitraum von vier Wochen, der zwar für eine Momentaufnahme, für die Messung der Beteiligung an Weiterbildung aber aufgrund der Untererfassung kurzzeitiger Teilnahmen weniger geeignet ist.
- Der Indikator „Teilnahme an allen Bildungs- und Lernformen“ basiert auf dem *Ad-hoc-Modul* des LFS 2003 und misst die Teilnahme der Gesamtbevölkerung an allen Bildungs- und Lernaktivitäten in den zwölf Monaten vor der Erhebung. Damit zielt dieser Indikator nicht nur auf organisierte, sondern auch auf informelle Lernprozesse in der Freizeit oder im Prozess der Arbeit. Mit dem Referenzzeitraum von zwölf Monaten werden die Nachteile des EU-Ziel-Indikators vermieden. Nachteilig allerdings wirkt sich bei diesem Indikator die Tatsache aus, dass einzelne Länder, Deutschland beispielsweise, im LFS Proxy-Interviews zulassen.
- Der von der OECD in „Bildung auf einen Blick 2005“ veröffentlichte Indikator „Teilnahme der Erwerbspersonen an beruflicher non-formaler

3 U. a. in den „EU-Strukturindikatoren“, in „Progress towards the Lisbon Objectives“, in „Education and Training“, im „European Innovation Scoreboard“.

Bildung“ misst die Beteiligung Erwerbstätiger und Erwerbsloser an beruflich motivierter Bildung in den vergangenen zwölf Monaten. Da auch er auf dem LFS-*Ad-hoc-Modul* basiert, gelten für diesen Indikator die gleichen methodischen Hinweise. Die Beschränkung auf non-formales Lernen lässt zudem eine Untererfassung befürchten, da in vielen Ländern die formale Bildung infolge ihrer Modularisierung immer häufiger an die Stelle non-formaler Bildung tritt und zudem einige Länder kein oder nur ein wenig ausgeprägtes Weiterbildungssystem haben.

Vor dem Hintergrund der vielfach kritisierten Ergebnisse des *Ad-hoc-Moduls* sprechen sich die befragten Expert/inn/en übereinstimmend für den AES aus, der – breiter und tiefer angelegt – einen Vergleich zwischen Ländern zulasse. Darüber hinaus sehen sie nationale Verlaufsstudien als erforderlich an, die mit vergleichbaren Zielsetzungen in den verschiedenen Ländern durchgeführt werden.

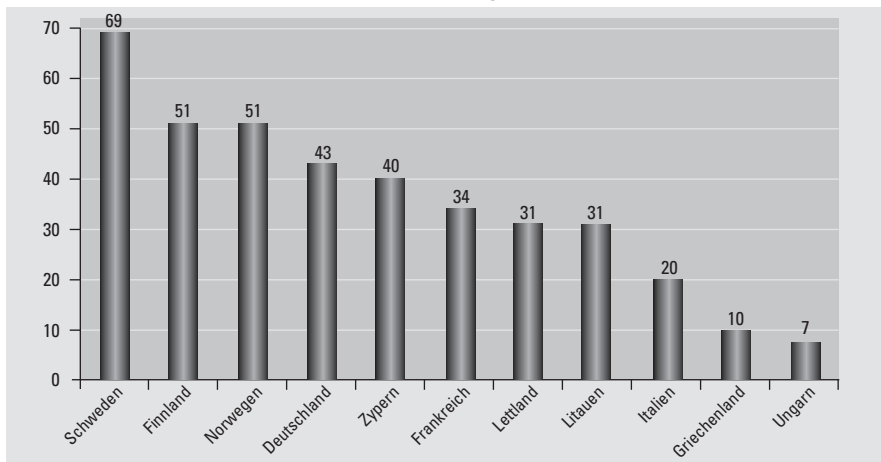
3. Beteiligung am lebenslangen Lernen im internationalen Vergleich – erste Ergebnisse aus dem AES

Zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung liegen von einer Reihe der sich am AES beteiligenden Länder erste Ergebnisse zu einzelnen Facetten der Beteiligung am lebenslangen Lernen vor. Sie entstammen den *Country Profiles*, in denen die Länder überblicksartig ausgewählte Ergebnisse darstellen, und den *Quality Reports*, in denen sie vor allem das methodische Vorgehen erörtern. Noch aber haben nicht alle Länder, die die Erhebung inzwischen abgeschlossen und ausgewertet haben, sämtliche zur Beschreibung des lebenslangen Lernens wichtigen Teilnahmequoten veröffentlicht. Daher werden an dieser Stelle für einzelne Länder die Beteiligung am non-formalen und informellen Lernen und als zentrale Merkmale Geschlecht und Alter dargestellt.

Der Indikator, der für die meisten Länder verfügbar ist, ist die Beteiligung an non-formaler Bildung, die den Besuch von punktuellen und längerfristigen Weiterbildungsveranstaltungen ebenso einschließt wie den Besuch eines Vortrags. Wie auch bei dem LFS-*Ad-hoc-Modul* zeigt sich eine große Spannbreite bei der Teilnahme der Bevölkerung im zurückliegenden Jahr (s. Abb. 1). Zwischen Schweden, einem Land, in dem Erwachsenenbildung einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert und auch finanzielle Förderung erfährt, und Ungarn, einem Land, in dem aus Vorwendezeiten stammende Einstellungen wie „die Ausbildung reicht fürs Leben“ nach wie vor prägend sind und Weiterbildung demnach einen geringen Stellenwert hat, liegen gute 62 Prozentpunkte.

Die Ergebnisse für die drei untersuchten Länder Finnland, Griechenland und Deutschland entsprechen den von den Expert/inn/en formulierten Charakteristika des nationalen Bildungssystems und dem gesellschaftlichen Stellenwert von Lernen im Erwachsenenalter. Während Finnland und Deutschland über ausgebaute Systeme und eine lange Tradition verfügen, spielt die Weiterbildung in Griechenland aufgrund fehlender gesellschaftlicher Legitimation sowie mangelnder Strukturen eine nachrangige Rolle.

Abbildung 1: Teilnahme von 25- bis 64-Jährigen an non-formaler Bildung (NFE) in den letzten zwölf Monaten in europäischen Ländern



Quelle: AES 2007; interne Quality Reports und Country Profiles

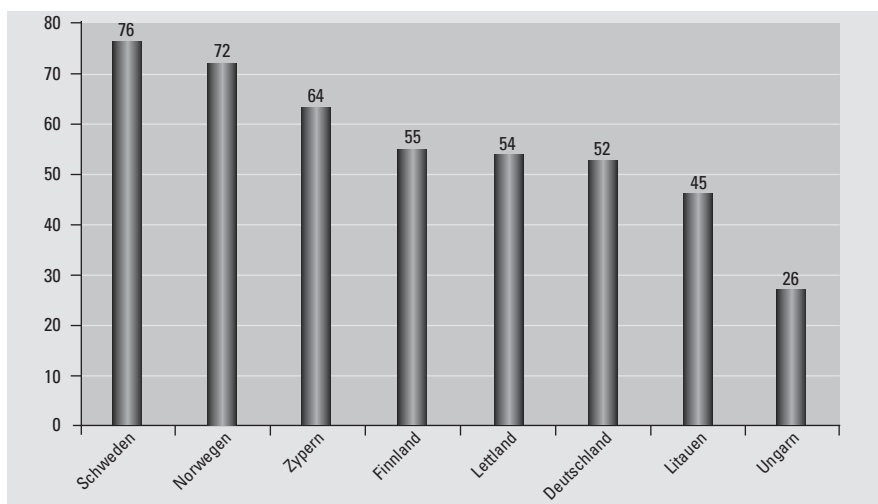
Erwartungsgemäß liegt die Weiterbildungsbeteiligung nach dem AES durchweg höher als nach dem LFS-Ad-hoc-Modul 2003 (s. Abb. 58 in Bd. 1). Da der AES speziell auf dieses Thema ausgerichtet ist, werden die verschiedenen Formen von Weiterbildung tiefer und breiter erfasst als in der Mehrthemenerhebung LFS. Warum allerdings der Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung in den Ländern so unterschiedlich ausfällt, für Griechenland beträgt er fünf, für Finnland zehn und für Deutschland sogar 30 Prozentpunkte, ist eine Frage, die es weiter zu untersuchen gilt.

Die befragten Expert/inn/en sehen als zentrales und grundlegendes Problem internationaler Daten für den Bildungsbereich deren fehlende Vergleichbarkeit, die sich zum einen auf die konzeptionelle Ebene und zum anderen auf die Operationalisierungsebene bezieht. Die intensive methodische Vorarbeit für die Ausgestaltung des AES und die Vorgaben im Fragenprogramm zu den Arten der Bildungs- und Lernaktivitäten aber haben möglicherweise dazu geführt, dass

eine größere Vergleichbarkeit der Daten gegeben ist. Im *Ad-hoc-Modul* hingegen bestand für die Länder ein größerer Spielraum bei der Operationalisierung und Erfassung der Teilnahme.

Abbildung 2 verdeutlicht, dass das informelle Lernen in den meisten Ländern, von denen derzeit Daten zur Nutzung informeller Lernaktivitäten vorliegen, einen recht großen Stellenwert in der Bevölkerung hat. Mit einer Beteiligungsquote von über 50 Prozent liegen Finnland und Deutschland nach bisheriger Datenlage im Mittelfeld. Vertiefende Analysen in diesem Feld, die beispielsweise die Bandbreite von 50 Prozentpunkten zwischen Schweden und Ungarn, aber auch die Unterschiede zwischen Finnland und Schweden erklären können, stehen noch aus.

Abbildung 2: Teilnahme der 25- bis 64-Jährigen an informellem Lernen (INF) in den letzten zwölf Monaten in europäischen Ländern



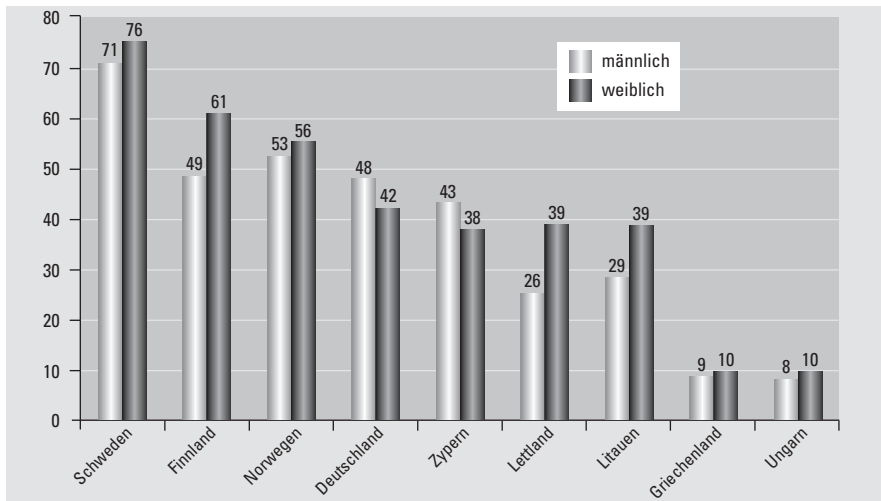
Quelle: AES 2007; interne Quality Profiles

Als Kernindikator wird in den *Country Profiles* die Beteiligung an formaler und non-formaler Bildung bezeichnet. Über ihn sind erste Aussagen zur Struktur der Teilnehmenden nach Geschlecht und Alter möglich. Eine Ausnahme bildet Griechenland, für das sich die Angaben ausschließlich auf die Beteiligung an non-formaler Bildung beziehen. Da Griechenland eines der befragten Untersuchungsländer ist und bei den anderen Ländern der Kernindikator „Beteiligung an formaler und non-formaler Bildung“ nur leicht (1 bis zu 4 Prozentpunkte) über der Teilnahmequote an ausschließlich non-formaler Bildung liegt, wird zum

Aufzeigen von Tendenzen und zur Veranschaulichung in den Abbildungen 3 und 4 auf diese beiden unterschiedlichen Kennziffern zurückgegriffen.

In den meisten Ländern nutzen erwachsene Frauen häufiger formale und non-formale Lernprozesse als Männer (s. Abb. 3). In einigen Ländern, wie Lettland, Finnland und Litauen liegt die Teilnahmequote der Frauen sogar zehn Prozentpunkte oder mehr über der der Männer. Einzig in Deutschland und Zypern nehmen insgesamt betrachtet mehr Männer als Frauen teil. Für differenzierte Aussagen sind komplexere Analysen erforderlich, an dieser Stelle kann nur eine Tendenz aufgezeigt werden.

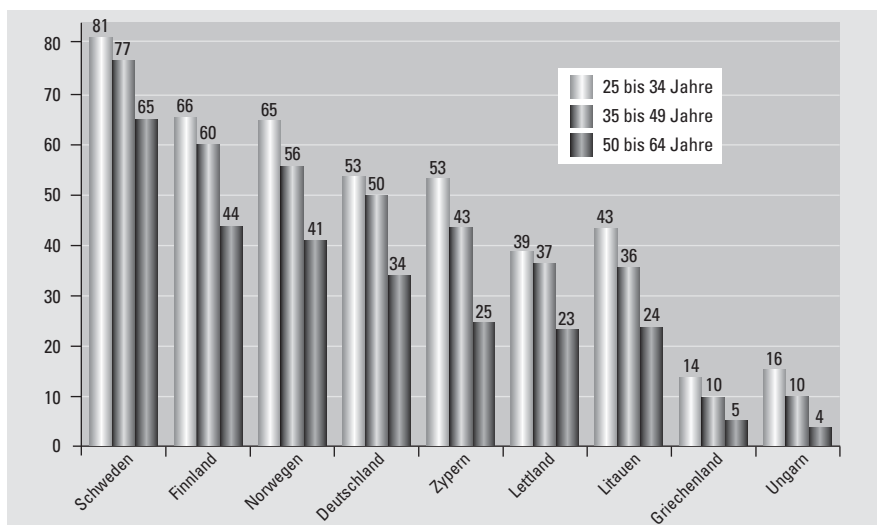
Abbildung 3: Teilnahme der 25- bis 64-Jährigen an formaler und non-formaler Bildung (FED und NFE) in den letzten zwölf Monaten – nach Geschlecht



Quelle: AES 2007; interne Country Profiles; für Griechenland Quality Report

Der Blick auf Abbildung 4 bestätigt für alle Länder die rückläufige Beteiligung an Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen mit fortschreitendem Alter. Während in einigen Ländern, wie Lettland und Deutschland, der Rückgang zwischen den ersten beiden Altersgruppen nur vergleichsweise gering ausfällt, zeigt sich in Ländern wie Zypern und Norwegen schon in der mittleren Altersgruppe eine deutlich niedrigere Beteiligung. In allen Ländern gravierend ist die rückläufige Bildungsaktivität bei den 50- bis 64-Jährigen.

Abbildung 4: Teilnahme der 25- bis 64-Jährigen an formaler und non-formaler Bildung (FED und NFE) in den letzten zwölf Monaten – nach Alter



Quelle: AES 2007; interne Country Profiles; für Griechenland Quality Report

4. Auswirkungen der Diskussion um die Erfassung des lebenslangen Lernens

Die bisherigen Entwicklungen zur Erfassung des lebenslangen Lernens bis zur Implementierung des AES halten die befragten Expert/inn/en aus mehreren Gründen für sehr wichtig.

- Der Fokus auf das lebenslange Lernen hat zu einem großen Bedeutungszuwachs des informellen Lernens geführt. Auch wenn die Unterscheidung der Lernformen in „formal“, „non-formal“ und „informell“ nicht immer sinnvoll und schon gar nicht trennscharf ist, liegt der Gewinn in dem Wechsel des Blickwinkels auf jegliches Lernen im Verlaufe eines Lebens, unabhängig von seinem Formalisierungs- und Organisationsgrad. Allerdings müssten weiterhin methodische Anstrengungen zur Entwicklung geeigneter Instrumente zur Erfassung der verschiedenen Lernformen unternommen werden, insbesondere des informellen Lernens. Es wird durchaus für möglich gehalten, dass relativ viele Aspekte des Lernens empirisch abgebildet werden können, so auch das Lernen *en passant*. Eine Voraussetzung dafür sei, dass entsprechend durchdachte und multiperspektivische Ansätze zugrunde gelegt werden.

- Für die Länder zeigen sich in Abhängigkeit von ihrem Bildungssystem und dem System der Berichterstattung unterschiedliche Einschätzungen über Reichweite und Bedeutung der europäischen Entwicklungen. Griechenland als ein Land, in dem Weiterbildung einen geringen gesellschaftlichen Stellenwert hat, in dem es bisher kein entsprechendes System und auch keine nationale Berichterstattung gibt, sieht den Vorteil nicht zuletzt in dem Anstoß zur Erfassung des Lernens im Erwachsenenalter und in der gemeinsamen konzeptionellen Arbeit. Durch die methodischen und inhaltlichen Vorarbeiten würden Kräfte gebündelt und die Arbeit in einer Weise vorangetrieben, die für ein kleines Land nicht einfach zu leisten sei. Darüber hinaus wurde eine neue Abteilung zum Lebenslangen Lernen im Ministerium eingerichtet, ein Zeichen für den politischen Bedeutungszuwachs des Themas. Für Deutschland und Finnland, Länder mit vergleichsweise ausgeprägten Weiterbildungssystemen und einer regelmäßigen nationalen Berichterstattung über diese hat die aktuelle Entwicklung einen weiteren Anstoß in Richtung Erfassung des lebenslangen Lernens bedeutet. Es fanden intensive methodische Auseinandersetzungen mit den nationalen Instrumenten und Pilotstudien zu ihrer Überführung in den AES statt. Die Harmonisierung ist eine Voraussetzung für internationale Vergleiche, die unter dem Blickwinkel nationaler Besonderheiten diskutiert werden sollten. Finnland nutzt bereits heute die Ergebnisse nationaler und internationaler Erhebungen intensiv und sucht nach Erklärungen für einzelne dort festgestellte Phänomene. Beispielsweise führte die mangelnde Partizipation Geringqualifizierter an Weiterbildung zur Initiierung eines gesonderten Programms für diese Zielgruppe. Auch die geringe Beteiligung von Arbeitnehmer/innen in Klein- und Mittelbetrieben war Anlass zur Verbesserung unterstützender Strukturen.
- Die Bemühungen der EU und der OECD, ihre Konzepte, Begriffe, Definitionen und Klassifikationen durch eine öffentlich zugängliche Datenbasis zu verbreiten und somit eine Harmonisierung auf konzeptioneller Ebene herbeizuführen, haben dazu geführt, dass die Vertreter/innen aus den nationalen Statistischen Ämtern ohne Ausnahme auf diese Konzepte zurückgreifen und sie in nationale Erhebungen implementieren.
- Die bisherigen Entwicklungen und methodischen Vorüberlegungen haben gezeigt, dass es zur Durchdringung des Feldes lebenslanges Lernen einer Kombination quantitativer Untersuchungen, qualitativer Analysen und explorativer Studien bedarf. Auf diese Weise können Phänomene und Hintergründe erfasst werden, die sich nicht allein in Zahlen ausdrücken lassen, und unter Einbeziehung der Kontextfaktoren gezielt Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Die ersten Ergebnisse des AES weisen darauf hin, dass die Beteiligung Erwachsener an den verschiedenen Lernformen über alle Länder hinweg höher ausfällt als mit dem LFS-*Ad-hoc-Modul* ermittelt, allerdings bei sehr unterschiedlichen Steigerungsraten. Den Gründen hierfür wird exemplarisch für ausgewählte Länder in einer vergleichenden Analyse nachgegangen (vgl. Seidel im Druck), weitere vertiefende Analysen sollten folgen.

Literatur

European Commission (2001): Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning. Luxemburg

European Commission (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. Luxemburg

Gnahn, D. u. a. (2002): Harmonised List of Learning Activities. Hannover

Ioannidou, A. (2006): Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld, S. 11–34

Ioannidou, A. (im Druck): Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung zum Lebenslangen Lernen. In: Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Tagungsdokumentation. Berlin

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. Paris

Seidel, S. (im Druck): Weiterbildungsbeteiligung in Europa – Vergleichende Analyse der europäischen Erhebungen zur Weiterbildung. BSW-AES Arbeitspapier Nr. 5. München (TNS Infratest Sozialforschung)

Adult Education Survey – Anforderungen und Perspektiven aus Sicht des nationalen Bildungsberichts

1. Das Datenkonzept des Bildungsberichts

Der Nationale Bildungsbericht, der seit der Föderalismus-Reform von 2005 nach § 91b GG Verfassungsrang im Rahmen der Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern zur Sicherung der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich hat, verfolgt ein Berichtskonzept, das durch drei zentrale Merkmale geprägt ist:

- Er ist indikatorengestützt, d. h. er basiert auf Daten der amtlichen Statistik sowie bundesweiter und internationaler repräsentativer Survey-Daten¹.
- Er ist auf Kontinuität hin im Sinne einer Dauerberichterstattung angelegt; der Bericht umfasst einen Satz von Kernindikatoren, die in jedem Bericht auftauchen, und einige Ergänzungsindikatoren zu nach Aktualität wechselnden Themen.
- Er verfolgt in seinem Aufbau die Leitidee der „Bildung im Lebenslauf“ und umspannt damit den „Weg des Individuums durch das institutionelle Gefüge des deutschen Bildungswesens“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2) von der frühkindlichen Erziehung bis zur Weiterbildung. In dieser Lebenslaufperspektive strebt der Bildungsbericht eine systemische Gesamtschau aller Bildungsbereiche an, in die auch die nicht institutionalisierten Lernwelten mit eingehen.

Die drei Prinzipien der Bildungsberichterstattung stellen hohe Anforderungen an die Qualität der Daten. Systemische Zusammenhänge in einer Lebenslaufperspektive lassen sich am ehesten mit Daten eines Bildungspanels abbilden, das einen institutionenübergreifenden Individualdatensatz bereitstellt (vgl. Blossfeld 2007). Ein solcher Individualdatensatz existiert bisher für Deutschland nicht, und bis das gerade erst auf den Weg gebrachte Bildungspanel Daten bereitstellen können, werden noch Jahre vergehen. Die Alternative zum Bildungspanel wäre die Um-

¹ Vom Prinzip indikatorengestützter Daten wird nur in einem Teilbereich des Berichts, beim Schwerpunktthema, das einem besonders aktuellen Problem des Bildungswesens gewidmet ist, abgewichen; beim Schwerpunktthema sind auch qualitative Daten aus empirischen Studien zugelassen.

stellung der Teilnehmerstatistiken der Bildungsbereiche auf Individualbasis, wobei die in den Individualdatensätzen erfassten Merkmale über die Bildungsbereiche hinweg koordiniert werden müssten. Auch diese Alternative ist gegenwärtig nicht realisierbar. Zwar wird die Hochschulstatistik bereits als Individualstatistik geführt und für den berufsbildenden Bereich sowie Teile der Kinder- und Jugendhilfe ist dies gesetzlich vorgeschrieben und für den Schulbereich durch die Kultusministerkonferenz (KMK) als „Kerndatensatz“ vereinbart – die Umsetzung der Bestimmungen bereitet aber Probleme und bis zu einer Koordinierung der Datensätze ist es noch ein langer Weg. Da Weiterbildung diskontinuierlich in Anspruch genommen wird, ist für den Weiterbildungsbereich realistischerweise auch nicht an eine breite Individualstatistik zu denken. Umso größere Bedeutung kommt hier der Qualität regelmäßiger Surveys wie dem Adult Education Survey (AES) zur Sicherung einer dauerhaft repräsentativen Datenbasis zu. Insbesondere ist auch seine internationale Ausrichtung von Interesse, da die nationale Bildungsberichterstattung auch international anschlussfähig sein soll, was angesichts der Zunahme grenzüberschreitender Mobilität in Bildung und Erwerbsarbeit zunehmend wichtiger wird.

2. Die problematische Datenlage in der Weiterbildung

Die Suche bei den ersten beiden Bildungsberichten nach Indikatoren, die im Sinne kontinuierlicher Berichterstattung eine Analyse der Entwicklung der Weiterbildung in ihren institutionellen Angebotsstrukturen und individuellen Teilnahmeformen, einschließlich ihrer systemischen Bedingungsbeziehungen, gestatten, machte erfahrbar, wie prekär die Datenlage in der Weiterbildung und ihre Begrenzungen für den Nationalen Bildungsbericht sind. Weder können – um nur einige wichtige Aspekte anzusprechen – auf der institutionellen Ebene Kosten- bzw. Aufwandsentwicklungen und Verschiebungen in der Qualität von Angeboten präzise und vergleichend analysiert werden noch lassen sich auf personenbezogener Ebene Zusammenhänge zwischen den Formen individueller Weiterbildungsbeteiligung und biografischen Erfahrungen systematisch abbilden, so dass immer wieder nur die Weiterbildungsteilnahme nach sozialstrukturellen Merkmalen von Personen be- und fortgeschrieben wird.

Die unbefriedigende Datenlage ist nicht einfach zu beheben, weil sie zu einem erheblichen Ausmaß in der institutionellen Verfasstheit der Weiterbildung begründet liegt, die man durch die beiden Merkmale institutioneller und inhaltlicher Heterogenität der Angebote sowie Diskontinuität des individuellen Bildungsverhaltens charakterisieren kann.

Die Weiterbildung zeichnet sich wie kein anderer Bildungsbereich durch eine außerordentliche Vielfalt von thematischen Bereichen und individuellen Lernin-

teressen, von Trägern und Institutionen sowie von Finanzierungsformen aus. Diese Heterogenität ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass Weiterbildung in ihren Angeboten oft auf spontane Bedürfnisse und Interessen reagieren muss und die Vorstellung von standardisierten Lehrplänen und Abschlüssen nur für wenige Bereiche, etwa für das Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen (zweiter Bildungsweg) oder die berufliche Fortbildung und Umschulung sinnvoll ist, der Großteil der Weiterbildung aber von situationsbezogenen, flexibel gestalteten Angeboten lebt, die ihre Stärke und Attraktivität ausmachen. Insofern gibt es auch kein Weiterbildungssystem, wenn man unter System eine umfassende Institutionalisierung und aufeinander aufbauende Lernsequenzen oder Bildungsstufen versteht.

Es ist hinreichend oft – auch vom Konsortium – darauf hingewiesen worden, dass es entsprechend der Zersplitterung der institutionellen Träger der Weiterbildung keine bundesweit umfassende amtliche Statistik zur Weiterbildung gibt. Dies gilt für die individuellen Weiterbildungsaktivitäten und ihre Erträge – Ausnahme Mikrozensus (mit sehr begrenztem Erhebungsumfang) – wie auch für das institutionelle Weiterbildungsverhalten. Ein zusätzliches Problem entsteht daraus, dass in der Perspektive lebenslangen Lernens heute und in Zukunft Formen informeller Weiterbildung eine höhere Aufmerksamkeit zu widmen ist (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 87 ff.).

Neben den Statistiken der Weiterbildungsträger² (z. B. der Volkshochschul- und DIE-Verbundstatistik) finden sich regelmäßig erhobene Daten zur Weiterbildung auf der Ebene von Personen- und Institutionenbefragungen. Dazu zählen auf Institutionenebene die Unternehmensbefragung Continuing Vocational Training Survey (CVTS) und die Betriebsbefragung des IAB-Betriebspanels. Individualdaten finden sich im Berichtssystem Weiterbildung (BSW), dem Mikrozensus und dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) (vgl. Arnold/Schiersmann 2004).

Dem BSW und seinem Nachfolger AES kommen dabei eine besondere Stellung zu, da es die einzigen auf Weiterbildung spezialisierten Individualbefragungen sind, die sowohl allgemeine als auch berufliche Weiterbildungsaktivitäten sowie informelles Lernen erfassen und in regelmäßigen Abständen wiederholt werden. Die anderen Individualerhebungen sind Mehrthemenbefragungen, die zwar über sehr detaillierte Personenmerkmale verfügen, aber im Bereich der Weiterbildung ein wesentlich kleineres Fragenprogramm aufweisen. So wird im SOEP jährlich für über 20.000 Befragte die *derzeitige* Teilnahme an Weiterbildung erhoben (in fünf Kategorien: berufliche Umschulung, Fortbildung, Rehabilitation, allgemeine

2 Es handelt sich hierbei um eine Vielzahl von Einzelstatistiken öffentlicher (Bund, Länder und Kommunen) und privater Träger (z. B. Kirchen, Parteien, Verbänden). Eine Übersicht über quantitativ wichtige Statistiken geben Vock/Balschun 2004.

und politische Weiterbildung und sonstiges) und in etwa vierjährigen Abständen (zuletzt im Jahr 2004) ein Modul zur beruflichen Weiterbildung aufgenommen, das für berufsbezogene Lehrgänge und Kurse des vorangegangenen Dreijahreszeitraums die wichtigsten Aspekte abdeckt (Teilnahmehäufigkeit und für die jeweils letzten drei Kurse auch Teilnahmezeiten, Gründe für Teilnahme und Nichtteilnahme, Finanzierung, Trägerschaft, Ziele und Nutzen). Angaben zur allgemeinen Weiterbildung, zur Art und zum Thema der Kurse, zu anderen Formen der Weiterbildung und spezifischere Fragen fehlen dagegen. Beiden Mehrthemenbefragungen gelingt es, die Kernfragen nach Teilnahmequoten, -fällen und Zeitaufwand für Kurse und Lehrgänge in etwa abzudecken. Für eine umfassendere Berichterstattung über Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter greifen die Erhebungsprogramme jedoch zu kurz, weil z. B. die erfragten Formen der Weiterbildung unvollständig bleiben, ein eingeschränkter Personenkreis befragt wird oder wechselnde Erhebungskonzepte Trendaussagen erschweren.³ Aufgrund unterschiedlicher Erhebungskonzepte bei den verwendeten Definitionen und Kategorien sowie des befragten Personenkreises lassen sich die Erhebungen auch nicht miteinander kombinieren (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003; Kuwan 2004). Diese Mängel im Hinblick auf eine Gesamtdarstellung wurden bisher durch das BSW behoben, das mit seiner Merkmalsbreite und -tiefe die zentrale Datenquelle für die Bildungsberichterstattung abgibt. Dies gilt prinzipiell auch für den AES, mit dem Nachteil, dass durch das neue Erhebungskonzept die Zeitreihenbetrachtung erschwert wird, und dem Vorteil, erstmals das gesamte Spektrum von Weiterbildungsaktivitäten international vergleichen zu können.

Die Kargheit der Datenlage schlägt sich in spezifischer Weise im Indikatorensetz des Nationalen Bildungsberichts nieder, nicht so sehr in der Zahl der herangezogenen Indikatoren – diese ist durch die vorgegebene Begrenzung des Weiterbildungskapitels auf zwölf bis 14 Seiten des Bildungsberichts bedingt – als vielmehr in der Gestaltung eines Indikators nach Tiefe und Differenzierung seiner Merkmalsausprägungen.⁴ Die Bildungsberichterstattung hat sich in den

3 Im Mikrozensus finden sich Angaben zur Teilnahme an Kursen, Seminaren, Tagungen oder Privatunterricht in den letzten zwölf Monaten (bzw. letzten vier Wochen), zur Gesamtstundenzahl, eine Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung nach Bildungszweck (beruflich oder privat/sozial) sowie der Inhalt der zuletzt besuchten Veranstaltung, falls diese in den letzten vier Wochen vor der Befragung lag. Problematisch erscheint hier die Erhebungsmethode des Proxy-Interviews, in der die Zielperson Aussagen über die anderen Haushaltsmitglieder macht, was bei einer Retrospektivfrage über die letzten zwölf Monate vor allem bei Teilnahmehäufigkeit und -stunden zu fehlerhaften Angaben führen kann. Trendaussagen sind nur eingeschränkt möglich, da das Erhebungskonzept mehrmals geändert wurde.

4 Indikatoren im Bildungsbericht sind nicht einfach statistische Kennziffern, sondern ein komplexer thematischer Sachverhalt, der mehrere Merkmalsausprägungen haben kann. So umfasst der Indikator „Weiterbildungsteilnahme“ nicht nur die Zahl der Teilnehmenden, sondern auch die Formen der Teilnahme (berufliche vs. allgemeine Weiterbildung) und die sozialstrukturellen Merkmale der Teilnehmenden. Zum Indikator-Begriff des Bildungsberichts vgl. Klieme u. a. 2007.

ersten beiden Berichten (2006 und 2008) auf wenige Kernindikatoren konzentriert. Auf der Ebene des Bildungsverhaltens auf „Teilnahme an (formalisierter) Weiterbildung“ (G1)⁵, „informelles Lernen Erwachsener“ (G3), auf institutioneller Ebene „Finanzierung der Weiterbildung“ (G2 2006 bzw. B1 2008), „berufliche Weiterbildungsangebote und -ausgaben von Unternehmen“ (G2 2008) und „Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung“ (G4) (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 123–135; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 137–152). Neben diesen Kernindikatoren, die in jedem Bildungsbericht – aber nicht in immer gleicher Ausführlichkeit – fortgeschrieben werden, sollen periodisch weitere Indikatoren etwa zur Professionalität des Personals in der Weiterbildung, zur Qualität der Weiterbildungsangebote und zur Qualitätssicherung oder zu Effekten und individuellem Nutzen von Weiterbildungsteilnahme aufgegriffen werden – soweit es die Datenlage zulässt.

Dem Leser werden die Begrenzungen in der Aussagekraft der Indikatoren, die auch den Autoren des Bildungsberichts schmerzhaft bewusst sind, nicht verborgen bleiben. So sind etwa auf der institutionellen wie auf der individuellen Ebene des Weiterbildungsverhaltens bisher – mit einer Ausnahme (G1 2008) – nur bivariate Zusammenhänge abgebildet, obwohl davon auszugehen ist, dass individuelles wie auch institutionelles Bildungsverhalten in komplexen Bedingungsgefügen und Motivationslagen begründet ist. So lassen sich auf der institutionellen Ebene weder Kosten unterschiedlicher Anbieter exakt vergleichen noch in Beziehung setzen zu ökonomischen oder sozialen und kulturellen Effekten. Auf der Ebene individuellen Weiterbildungsverhaltens fehlen Bezüge zu biografischen Erfahrungen in der Erwerbsarbeit und in sozialen Kontexten, die als Barrieren wie auch als Motoren von Weiterbildung Bedeutung haben (vgl. u. a. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Als ähnlich unbefriedigend muss der Sachverhalt betrachtet werden, dass bisher die Zusammenhänge zwischen der Teilhabe an unterschiedlichen Formen der Weiterbildung nur rudimentär angesprochen sind. Dies gilt, sofern man die kategoriale Differenzierung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung überhaupt noch für tragfähig hält, für die Relationen zwischen diesen beiden Typen der Weiterbildung, und ebenso für die Zusammenhänge zwischen informellen Lernaktivitäten und der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung. Nur in einem Fall haben wir über eine Sonderauswertung von BSW-Daten die Komplementarität von informellem Lernen und der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung nachweisen können (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 132).

5 Die in Klammern gesetzten Buchstaben und Zahlen beziehen sich auf die Systematik des Bildungsberichts. Der Buchstabe G steht für das Weiterbildungskapitel, die Zahl für den jeweiligen Indikator.

3. AES in der Perspektive der Bildungsberichterstattung

Vor dem Hintergrund der prekären Datensituation im Weiterbildungsbereich und den Anforderungen an die Datenqualität, die sich aus dem Konzept der Bildungsberichterstattung ergeben, lassen sich der Stellenwert des AES für den Nationalen Bildungsbericht und Anforderungen an seine Datenerhebung genauer bestimmen.⁶ Da der AES ein Individualdatensatz ist, der über die Wahrnehmungen der Weiterbildungsteilnehmenden vermittelt auch Auskunft über institutionelle Settings gibt, in denen sich Weiterbildungsteilnahme von Individuen bewegt, soll er im Folgenden vor allem in der Perspektive des individuellen Bildungsverhaltens und seiner Konstitutionsbedingungen reflektiert werden.

Man kann zunächst von seinem Charakter als international vergleichendem Survey ausgehen. Unter dem Gesichtspunkt, dass grenzüberschreitende soziale Kommunikation und berufliche Mobilität in Europa zugenommen haben und weiter zunehmen werden, ist die Bedeutung eines Surveys, der Auskunft über Bildungsverhalten und damit auch über Bildungsmöglichkeiten und -standards in unterschiedlichen Ländern gibt, nicht hoch genug einzuschätzen. Er ermöglicht Benchmarks und Lernmöglichkeiten zwischen Ländern, die mit dem Bildungsbericht 2010, wenn die Daten aller beteiligten Länder vorliegen, ausführlich aufgegriffen werden sollen.

Voraussetzung dafür, dass der AES als zentrale Datenbasis für internationale Vergleichsstudien und Benchmarks im Bereich von Weiterbildung und lebenslangem Lernen fungieren kann, ist allerdings die Eindeutigkeit der Definition und Operationalisierung der Kategorien für die Lernformen im Erwachsenenalter in allen beteiligten Ländern. Ob diese tatsächlich gegeben ist, müsste eine vergleichende Methodenstudie analysieren, wenn die Resultate aller Länderstudien zugänglich sind. Der AES in der deutschen Version operiert mit drei großen Lernbereichen im Erwachsenenalter: (1) der *formal education* (FED), die „reguläre Bildungsgänge“, die zu einem Ausbildungsabschluss führen, umfasst, (2) der *non-formal education* (NFE), die sich auf klassische Weiterbildungsveranstaltungen bezieht und (3) schließlich dem *informal learning* (INF), das unterschiedliche Spielarten des „Selbstlernens“ beinhaltet (vgl. v. Rosenblatt 2008).

In der deutschen Version des AES wird sichtbar, wie schwer diese Kategorien operationalisierbar sind und mit bisherigen Begriffsverwendungen in den Ländern brechen können. So wird der *formal education* (FED) z. B. Umschulung, Tech-

⁶ Es kann an dieser Stelle nicht um eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem AES gehen, dazu fehlt der Platz. Es sollen nur erste Hinweise auf Chancen und Probleme im Umgang mit dem AES im Nationalen Bildungsbericht gegeben werden.

niker- und Meisterausbildung zugeschlagen, die in der Vergangenheit klassische Felder der beruflichen Weiterbildung abgaben. Dass die Zuordnung sinnvoll sein mag, weil scharfe Abgrenzungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung in vielen Bereichen fragwürdig geworden sind, soll nicht in Zweifel gezogen werden. Sie demonstriert aber die Schwierigkeit von Zuordnungen von Bildungsgängen und macht zugleich deutlich, dass hier mit dem AES ein Bruch in der Zeitreihenbetrachtung einsetzt.

Problematischer als dieser Fall scheint die Abgrenzung zwischen *non-formal education* (NFE) und *informal learning* (INF) zu sein. Im AES wird der Begriff des informellen Lernens auf intentionales Lernen im privaten Alltagsleben reduziert und mit dem Begriff „Selbstlernen“ umschrieben. Dabei ist schon die Übersetzung des europäischen Fragebogens problematisch. Zum einen zielt der europäische Fragebogen auf „sich selbst etwas beibringen“, während im deutschen Fragebogen der Begriff des „Selbstlernens“ verwendet wird. Dieser sollte vermieden werden, da Individuen in allen Bereichen selbst lernen; zum anderen ist auch die verwendete Fragestellung international nicht vergleichbar, denn im europäischen Fragebogen geht es um die Absicht, sich selbst etwas beizubringen, während die entsprechende Frage im Deutschen mit der Formulierung „Haben Sie sich ... selbst etwas beigebracht?“ den *outcome* erfragt. Zudem führt es zu problematischen Zuordnungen, wenn Training am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte und Kolleg/inn/en oder Selbstlernmedien der *non-formal education* zugeschlagen wird (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 27), das in anderen Erhebungen, weil schwer erfassbar, eher zum informellen beruflichen Lernen gerechnet wird. Die Beispiele zeigen, wie brisant die zentralen Lernkategorien des AES für einen internationalen Vergleich werden können, wenn man sie nicht gründlich methodisch geprüft hat.

Bei der Erarbeitung des zweiten Nationalen Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) wurden erste Erfahrungen mit dem AES gesammelt, über die im Folgenden berichtet werden soll. Der AES war für die beiden Indikatoren zum Weiterbildungsverhalten (G1 und G3) vorgesehen. Der erste Indikator bezieht sich auf die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung und umfasst Teilnahmequoten und den zeitlichen Aufwand für Weiterbildung. Diese Kennziffern wurden nach inhaltlichen, sozialen und ökonomischen Merkmalen weiter differenziert dargestellt und sowohl deskriptiv-bivariat als auch multivariat analysiert (vgl. Kap. 8.2 in Band 1). Der AES ermöglicht eine gründliche Tiefenausleuchtung nach sozialstrukturellen Merkmalen. Der zweite Indikator bezieht sich auf informelle Lernaktivitäten und enthält eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von BSW und CVTS. Der AES-Datensatz konnte nicht verwendet werden, da sich die Kategorisierung informellen Lernens im AES nur auf den

privaten Bereich bezieht und selbst ein partieller Vergleich mit den Kategorien des CVTS nicht möglich war.

Die inhaltliche, zum Teil auch institutionelle Abgrenzung von Weiterbildungsbereichen entlang der Demarkationslinie allgemeine/berufliche Bildung steht seit längerem in der wissenschaftlichen Kritik (vgl. Arnold/Schiersmann 2004). Bei der Ausdifferenzierung der Teilnahme an NFE nach Weiterbildungstypen bricht der AES mit der gebräuchlichen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Die neue Unterscheidung zwischen „berufsbezogener“ und „nicht berufsbezogener“ Weiterbildung stellt mit der Frage „Haben Sie an der Weiterbildung zum Thema ... hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse teilgenommen?“ die subjektive Zielsetzung für die Teilnahme in den Vordergrund und folgt nicht der Zuordnung von Inhalten der Weiterbildung zur Allgemein- oder Berufsbildung nach unmittelbarem Bezug zum ausgeübten Beruf (BSW). Dies ist insofern ein interessanter Neuansatz, als damit auf das Problem reagiert wird, dass eine eindeutige inhaltliche Zuordnung von Veranstaltungsthemen zu beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung immer schwerer wird. Auch kann eine Weiterbildung beruflich motiviert sein, ohne unmittelbar auf den derzeit ausgeübten Beruf bezogen zu sein. Dass die Unterschiede der beiden Konzepte auch empirisch evident sind, zeigt der Vergleich von BSW und AES aus der gemeinsamen Erhebung in 2007: Während im BSW etwa die Hälfte der Weiterbildungsteilnahmen auf die berufliche Weiterbildung entfallen (Fragestellung: „... Lehrgänge oder Kurse, die unmittelbar mit Ihrem Beruf zu tun haben ...“), beträgt das Verhältnis zwischen berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung im AES etwa vier zu eins (v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 43 f.). Da eine vergleichende methodische Analyse aussteht und eine Erhebung beider Konzepte im AES aufgrund der sehr unterschiedlichen Fragebogenkonstruktion nur schwer durchführbar wäre, ist bei einem Vergleich der beiden Ergebnisse Vorsicht geboten. Die Aufgabe des alten Konzepts der Erfassung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung würde einen Neuanfang in der Zeitreihe bedeuten und in den nächsten Jahren keine historischen Entwicklungen mehr beschreibbar machen.

Der AES differenziert die berufsbezogene Weiterbildung noch weiter in „betriebliche“ und „individuell-berufsbezogene“ Weiterbildung. Die betriebliche Weiterbildung übersteigt in den Teilnahmefällen die individuell-berufsbezogene um mehr als das Doppelte (29 zu 13 %), während es sich beim Zeitaufwand für die Bildung umgekehrt verhält: Hier weist die betriebliche Weiterbildung mit im Durchschnitt 53 Stunden pro Teilnehmenden und Jahr den niedrigsten Wert aller Weiterbildungsformen auf, die individuell-berufsbezogene mit 96 Stunden den höchsten Wert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 139 f.).

Die begriffliche Ausdifferenzierung der beruflichen Weiterbildung erscheint uns in der Definition betrieblicher Weiterbildung nicht unproblematisch. Im AES gilt Weiterbildung dann als betrieblich, wenn die Teilnahme an der Veranstaltung auf betriebliche Anordnung erfolgt oder während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke stattfindet. Im Vergleich zu anderen Erhebungen (BSW, CVTS) verwendet der AES damit einerseits einen extensiven Begriff betrieblicher Weiterbildung, in den auch eintägige Veranstaltungen und Einarbeitung am Arbeitsplatz eingehen, was wiederum der Definition von NFE geschuldet ist (s. o.). Andererseits wird hier Betrieblichkeit auch sehr eng geführt, da die finanzielle Komponente nur insofern Definitionsbestandteil ist, als die Durchführung innerhalb der Arbeitszeit oder bezahlter Freistellung als finanzielle Unterstützung interpretiert werden kann. Dagegen wird die vollständige oder teilweise Übernahme von Kosten durch den Arbeitgeber nicht als Definitionskriterium geführt (vgl. zum Problem der Betrieblichkeit Behringer u. a. in diesem Band).

Wegen der hohen sozialen und ökonomischen Bedeutung beruflicher Weiterbildung wäre es wünschenswert, wenn man die Daten institutionenbezogener Surveys wie CVTS mit denen personenbezogener wie dem AES systematisch vergleichen könnte. Hierzu wären vergleichbare Definitionen und Operationalisierungen zentraler Kategorien beruflicher Weiterbildung – unter anderem auch der betrieblichen Weiterbildung – erforderlich. Zu ihnen zählt auch die Operationalisierung des Feldes informellen beruflichen Lernens, die im AES weitgehend ausgeblendet bzw. anders als im CVTS und BSW der *non-formal education* zugeordnet ist.

Es ist uns bewusst, dass man das Erhebungsprogramm eines Surveys nicht beliebig ausweiten kann und nur begrenzte Modifikationen möglich sind, um den Replikationscharakter des Surveys nicht zu gefährden. Insofern kann es immer nur um begrenzte Gewichtsverschiebungen im Fragenkatalog gehen. Diese aber sollte man im Bereich der beruflichen Weiterbildung und des informellen Lernens sowie bei Effekten bzw. Nutzen von Weiterbildung und in der Erfassung biographischer Erfahrungen und Kontextbedingungen vornehmen. Dafür ließe sich Raum gewinnen durch Komprimierung der Erhebung der Weiterbildungsaktivitäten und der Einstellungs- und Projektionsfragen.

Literatur

Arnold, R./Schiersmann, C. (2004): Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen eines Nationalen Bildungsberichts – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Reihe Bildungsreform, Bd. 8. Berlin (BMBF) S. 33–66

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster/New York

Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Reihe Bildungsreform, Bd. 7. Berlin (BMBF)

Blossfeld, H.-P. (2007): Scoping Study Report on the Benefits Feasibility, Design, and Organization of a National Educational Panel Study in Germany. MS. Bamberg

Klieme, E. u. a. (2007): Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 6, S. 129–145

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Kuwan, H. (2004): Berufliche Weiterbildung in Deutschland – Anmerkungen zur derzeitigen Datenlage und zu zukünftigen Anforderungen. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen eines Nationalen Bildungsberichts – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Reihe Bildungsreform, Bd. 8. Berlin (BMBF), S. 197–222

Rosenblatt, B. v. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Europa – Konzeptionelle Fragen. BSW-AES Arbeitspapier Nr. 3. München (TNS Infratest Sozialforschung)

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)

Vock, R./Balschun, B. (2004): Übersicht über die offiziellen Statistiken der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 71

Herausforderungen an die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung

Eine Hauptfunktion der Weiterbildungsstatistik besteht darin, unterschiedliche Akteure im Weiterbildungsbereich bei der Analyse, Entscheidungsfindung und Planung zu unterstützen. Entsprechend sind Anforderungen an die Weiterbildungsstatistik abhängig von ihren Verwendungszusammenhängen. Zugleich ist gerade der Bildungssektor in besonders starkem Maße von erheblichem Wandel gekennzeichnet. Deshalb sind die Anforderungen an eine künftige Weiterbildungsstatistik auch vor dem Hintergrund sich ändernder Bildungsprozesse und -strukturen zu sehen.

Der Weiterbildungsbereich steht vor großen Herausforderungen, die sich auch auf die Weiterbildungsstatistik auswirken. Im Folgenden stellen wir drei Hauptpunkte vor und diskutieren die daraus resultierenden Konsequenzen für die Weiterbildungsstatistik im Allgemeinen und für die quantitative Weiterbildungsforschung im Besonderen anhand von zehn ausgewählten Aspekten. Diese Aspekte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sind aber unserer Ansicht nach alle mit Blick auf die Weiterbildungslandschaft in Deutschland von zentraler Bedeutung. Etwas vereinfacht, lassen sich drei thematische Schwerpunkte unterscheiden:

- Generelle Trends in der Weiterbildungsdiskussion
- Methodische Herausforderungen
- Inhaltliche Herausforderungen

Die Zuordnung zu diesen thematischen Schwerpunkten ist nicht absolut trennscharf. So wirken sich z. B. generelle Trends der Weiterbildungsdiskussion im Allgemeinen auch auf methodische und inhaltliche Aspekte aus. Methodische Überlegungen haben auch inhaltliche Implikationen und umgekehrt. Trotz dieser Überschneidungen gilt, dass bei den hier vorgestellten Aspekten in der Regel einer der drei genannten Hauptpunkte im Vordergrund steht, so dass entsprechende Zuordnungen möglich sind.

Eine konzeptionelle Entwicklung in der Fachdiskussion, die gravierende Konsequenzen für die Erfassung von Lernprozessen impliziert, ist die sog. Outcome-Orientierung an Stelle der Input-Orientierung, die in engem Zusammenhang mit

dem Kompetenzbegriff bzw. der Erfassung, Dokumentation und Zertifizierung von Kompetenzen steht (vgl. Schiersmann 2007, S. 50 ff.). Die Erfassung von erworbenen Kompetenzen an Stelle der Erfassung der Beteiligung an Bildungsangeboten – gleichgültig, ob es sich um formale, non-formale oder informelle Lernprozesse handelt, stellt eine radikale Herausforderung für die Bildungsberichterstattung dar. Diese Verlagerung von der Input- zur Outcome-Orientierung wird am Ende dieses Beitrags vertiefend behandelt (vgl. näher Kap. 4).

1. Generelle Trends in der Weiterbildungsdiskussion

(1) Neue Sichtweisen auf das Lernen Erwachsener

In der international geprägten Diskussion um das lebenslange Lernen wird den unterschiedlichen Lernorten im Vergleich zu früheren Jahrzehnten größere Aufmerksamkeit gewidmet. In Anlehnung an die EU-Terminologie hat sich auch in Deutschland in der Fachwelt die Unterscheidung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen zunehmend durchgesetzt, wenngleich die Trennschärfe der Zuordnung nicht immer ganz einfach und die Begrifflichkeit schwer in die Alltagssprache zu integrieren ist.

Im Kontext dieser Diskussion spielen auch der Einbezug neuer Medien sowie auf der konzeptionellen Ebene die Orientierung an der Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Schiersmann 2006) eine wichtige Rolle. Diese Entwicklungen stellen neue Herausforderungen für die Erfassung von Lernprozessen im Erwachsenenalter dar. Dies gilt insbesondere für eine angebots- und institutionsbezogene Betrachtung. Nachfragebezogene Ansätze, wie z. B. die Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) oder des Adult Education Survey (AES), sind von diesem Trend weniger betroffen, da es mit diesen Ansätzen prinzipiell möglich ist, Strukturen und Entwicklungen verschiedener Formen des Lernens von Erwachsenen in unterschiedlichen Kontexten aus der Nachfragerperspektive abzubilden.

(2) Steigendes Interesse an international vergleichenden Betrachtungen im Weiterbildungsbereich

Auch für den Weiterbildungsbereich hat in den letzten Jahren das Interesse an länderübergreifenden vergleichenden Betrachtungen, insbesondere auf der europäischen Ebene, deutlich zugenommen. Der AES bietet hier die große Chance, erstmals einen Vergleich auf der Basis eines gemeinsamen Erhebungskonzepts vorzunehmen, das derzeit die in internationalen Weiterbildungserhebungen am häufigsten genutzte konzeptionelle Basis für Erhebungen darstellt (vgl. Kuwan 2008).

Der Hauptvorteil bei der Verwendung eines länderübergreifenden Grundkonzepts liegt in einem Gewinn an international vergleichbaren Ergebnissen. Allerdings haben Länder mit gut ausgebauten nationalen Erhebungen, wie z. B. auch Deutschland, mit Informationsverlusten in der nationalen Betrachtung zu rechnen. In der bildungspolitischen Abwägung wird derzeit der Gewinn an international vergleichbaren Ergebnissen höher bewertet.

Zu beachten ist, dass das AES-Konzept lediglich ein gemeinsames Grundgerüst vorgibt. Die Umsetzung dieses Konzepts in ein Fragenprogramm, das die Besonderheiten des jeweiligen nationalen Bildungssystems in einer den Befragten verständlichen Sprache berücksichtigt, ist eine schwierige Aufgabe, die erhebliche „Übersetzungsleistungen“ erfordert. Die Adaption des AES-Konzepts an die deutschen Besonderheiten kann als gut gelungen gelten.

Die Einführung des AES-Konzepts bedeutet nicht, dass damit methodische und inhaltliche Fragen im Kontext international vergleichender Weiterbildungserhebungen abschließend beantwortet wären. Zur weiteren Klärung dieser Fragen haben Aktivitäten verschiedener Organisation (z. B. der OECD, von Eurostat, CEDEFOP oder der Europäischen Kommission) in den letzten Jahren stark zugenommen (vgl. z. B. Kuwan 2008). Vor diesem Hintergrund empfehlen wir, die bisherigen Erfahrungen bei der Einführung des AES auf europäischer Ebene systematisch zu bilanzieren und das Fragenprogramm weiter zu optimieren (vgl. auch Aspekt 6).

Eine zentrale, bisher noch nicht zufriedenstellend gelöste Frage bei international vergleichenden Untersuchungen zum Thema „Weiterbildung“ ist die Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung. Während in Deutschland die grundsätzlichen Zuordnungen im Allgemeinen relativ klar sind, gilt dies für berufliche Bildungssysteme, die weitgehend auf dem Prinzip des modularisierten Lernens basieren, nicht. Allerdings gibt es auch in Deutschland eine Besonderheit: die Wiederaufnahme einer Ausbildung nach einer längeren, nicht als „Warteschleife“ zu interpretierenden Unterbrechung der Erwerbstätigkeit, die nach herrschender Meinung der Weiterbildung zuzurechnen ist.

Der pragmatische Ansatz der OECD, dieses Problem in ihren Analysen durch die Wahl einer bei 25 Jahren beginnenden Altersgrenze zu entschärfen, ist mit anderen Nachteilen verbunden (vgl. näher Aspekt 10). Aus unserer Sicht wäre an dieser Stelle eine Erfassung des Segments der wieder aufgenommenen Ausbildung wünschenswert. Ein entsprechendes Grundkonzept aus der nachfragebezogenen Perspektive wurde im BSW entwickelt und ist an anderer Stelle näher beschrieben (vgl. Kuwan 2004). Unsere Empfehlung lautet deshalb, die Forschungsarbeiten zur empirischen Erfassung dieses Segments zu intensivieren.

Last but not least ist auch der international inspirierte Vergleich der Kompetenz-niveaus von Bildungsteilnehmenden von sehr großem Interesse. Dabei geht es im Wesentlichen um einen Perspektivwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung, auf den an anderer Stelle näher eingegangen wird (vgl. Kap. 4).

(3) Steigendes Interesse an regionalisierten Informationen im Weiterbildungsbereich

Die BSW- und AES-Erhebungen bilden das bundesweite Weiterbildungsgeschehen ab. Regionale Bedarfslagen und Bildungsoptionen können sich jedoch sehr unterschiedlich darstellen (vgl. Tippelt 2007, S. 20).

Im Rahmen des BSW wurde das Thema „Regionalisierung von Weiterbildung“ schon früh aufgegriffen. Auch der aktuelle AES-Bericht berücksichtigt diesen Aspekt (vgl. v. Rosenblatt/Bilger im Druck). Allerdings sind dabei die Analyse-möglichkeiten begrenzt. Sie beziehen sich vor allem auf zwei Aspekte:

- Weiterbildung nach Gemeindegröße (BIK-Regionen),
- Weiterbildung in ausgewählten Bundesländern.

Im BSW erfolgte erstmals im Jahr 1994 der Einstieg in eine regionalisierte Betrachtung auf Länderebene. Diese Länderstudien ermöglichen es, Ergebnisse eines Bundeslandes mit dem anderer Länder oder mit dem Bundesdurchschnitt zu vergleichen. Innerhalb von Bundesländern sind Vergleiche zwischen Regierungsbezirken möglich. Eine kleinräumigere Betrachtung regionaler Bedarfslagen, etwa auf der Ebene von Kreisen oder Städten, kann aber auf dieser Basis nicht geleistet werden.

Das Thema der Regionalisierung von Bildung hat in letzter Zeit stark an Aufmerksamkeit gewonnen. Anders als z. B. im frühkindlichen Bereich oder bei den allgemeinbildenden Schulen scheinen allerdings die bisher vorliegenden regionalen Bildungsberichte (Stand: August 2008) nur kleinere Segmente des Weiterbildungsgeschehens abzubilden. Zwar finden sich in spezifischen Kontexten, etwa im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, weitergehende regionale Bedarfsanalysen und statistische Ansätze auch für die Weiterbildung; bislang ist die regionalisierte Datenlage in diesem Bereich jedoch noch immer sehr lückenhaft. Aktivitäten zur Verbesserung der Datenlage nehmen allerdings zu.

Auch der Beitrag von AES oder BSW zu einer regionalisierten Betrachtung ist bei der gegebenen Stichprobengröße begrenzt. Von Modellrechnungen, die darauf abzielen, bundesweite Ergebnisse auf Regionen zu übertragen, ist eher abzura-ten; hier gelten die „allgemeinen Warnhinweise“ gegenüber der Imputation von

Daten im internationalen Vergleich analog (vgl. Kuwan 2008). Substanzielle Verbesserungen der Datenlage dürften an dieser Stelle ohne regionalisierte Primärerhebungen kaum möglich sein. Für solche Erhebungen, aber auch für die Indikatorenbildung können BSW, AES und die Nationale Bildungsberichterstattung wichtige konzeptionelle Anregungen geben.

2. Methodische Herausforderungen

(4) Notwendigkeit multiperspektivischer Forschungsansätze

Um den skizzierten Herausforderungen besser gerecht zu werden, sollte die Weiterbildungsstatistik ihre methodischen Zugänge erweitern. Besonders vielversprechend sind dabei Kombinationen quantitativer Erhebungsverfahren mit qualitativen Ansätzen wie z. B. explorative Betriebsfallstudien oder Intensiv-Interviews mit spezifischen Zielgruppen oder Multiplikatoren. Insbesondere bei komplexen Fragestellungen wie z. B. netzwerkbezogenen Betrachtungen können empirische Konzepte im Methoden-Mix möglichst vielfältige Aspekte des lebenslangen Lernens abbilden und dadurch zu einem facettenreicheren Gesamtbild beitragen als ausschließlich quantitativ ausgerichtete Studien.

Ebenso wichtig wie eine Kombination unterschiedlicher Forschungsmethoden im Methoden-Mix sind Ansätze, die die Perspektiven unterschiedlicher Akteure verbinden. Je nach Fragestellung sind unterschiedliche Akteure als Zielpersonen besonders interessant: Bevölkerung, betriebliche Expert/inn/en, Lehrende in der Weiterbildung, politische Entscheidungsträger/innen, regionale Akteure usw. Insbesondere komplexe Themen wie das arbeitsintegrierte Lernen, die Erfassung des betrieblichen oder privaten Lernumfelds sowie netzwerkbezogene regionale Analysen erfordern entsprechende inhaltliche und methodische Zugänge. Vor diesem Hintergrund halten wir eine Zunahme multiperspektivischer Ansätze im Methoden-Mix in der Weiterbildungsforschung für wünschenswert.

(5) Notwendigkeit multivariater Analysen

Wie bisherige Analysen gezeigt haben, wird die Weiterbildungsteilnahme von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Etwas vereinfacht lassen sich dabei soziodemografische Faktoren, regionale Faktoren sowie Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren des beruflichen und privaten Lernumfelds unterscheiden. Multivariate Analysen liefern nicht nur vertiefende Informationen über die Stärke der vielfältigen Einflussfaktoren. Sie dienen letztlich auch der Identifikation „echter“ Einflussfaktoren (vgl. Tippelt/Schmidt-Hertha/Kuwan in diesem Band), da ihre Ergebnisse von denen bivariater Auswertungen erheblich abweichen können.

So wurde z. B. im Rahmen des BSW nachgewiesen, dass es sich bei der niedrigeren Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung um einen Scheineffekt handelte. Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich mit Blick auf den Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsteilnahme und sozialen Milieus, obwohl sich die Weiterbildungsteilnahme zwischen sozialen Milieugruppen teilweise um 30 Prozentpunkte oder mehr unterschied.

Abweichende Ergebnisse zwischen bivariaten tabellarischen und multivariaten Auswertungen können vor allem dann auftreten, wenn verschiedene potenzielle Einflussfaktoren miteinander korrelieren. Dies ist auch bei den Merkmalen „Alter“ und „Migrationshintergrund“ der Fall, bei denen Zusammenhänge mit anderen Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme bestehen, insbesondere mit der Erwerbsbeteiligung und dem Bildungsabschluss.

Derartige Unterschiede sind auch bildungspolitisch bedeutsam. Politische Empfehlungen zur Förderung der beruflichen Weiterbildungsteilnahme bestimmter Zielgruppen werden anders ausfallen, wenn die wesentlichen Ursachen im Vorfeld von Weiterbildung liegen, als wenn diese vorrangig im Weiterbildungsbereich zu suchen wären.

Zu beachten ist auch, dass Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme in verschiedenen Segmenten unterschiedlich wirken können. So hatten z. B. Analysen mit den Daten früherer BSW-Erhebungen in fünf Weiterbildungssegmenten vier unterschiedliche Variablen als jeweils stärksten Einflussfaktor auf die Weiterbildungsteilnahme identifiziert (vgl. Kuwan/Graf-Cuiper/Hacket 2002, S. 119 ff.).

Deshalb sollten sich Analysen der AES-Daten neben tabellarischen Auswertungen auch auf multivariate Analysen sowohl für den Weiterbildungsbereich insgesamt als auch differenziert nach verschiedenen Weiterbildungssektoren stützen. Last but not least sind multivariate Analysen auch erforderlich, um Informationen darüber zu erhalten, ob die Weiterbildungsteilnahme stärker von Gelegenheitsstrukturen bzw. dem Lernumfeld oder von Merkmalen des Individuums beeinflusst wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

(6) Informelles Lernen

Wie einleitend bereits erwähnt, ist es im Rahmen des Konzepts des lebenslangen Lernens in einer wissensbasierten Gesellschaft erforderlich, das formale, non-formale und informelle Lernen gleichermaßen zu erfassen. Letzteres findet außerhalb von Kursen und Seminaren statt.¹ Dazu zählen insbesondere ver-

¹ Zu beachten ist, dass auch im Rahmen von Kursen und Seminaren informelle Lernprozesse eine Rolle spielen.

schiedene Formen selbstorganisierten Lernens sowie des arbeitsorganisierten Lernens.

Obwohl dieses Thema seit einiger Zeit hohe Aufmerksamkeit findet (vgl. z. B. Kuwan 2005; Schiersmann 2004; Schiersmann/Strauß 2003), sind bislang weder die konzeptionelle Abgrenzung noch die empirische Erfassung zufriedenstellend gelöst. Da in der aktuellen Diskussion Messprobleme im Vordergrund stehen, wird dieser Aspekt hier im Rahmen der methodischen Fragen behandelt.

Die Aufnahme des informellen Lernens in die international vergleichende AES-Erhebung ist als Fortschritt anzusehen. Die konkrete empirische Umsetzung bildet allerdings eher eine Schwachstelle der AES-Erhebung. Da die Messung des informellen Lernens in diesem Band in einem gesonderten Artikel behandelt wird, beschränken wir uns im Folgenden hierzu lediglich auf einige generelle Anmerkungen.

Konzeptionell ist das informelle Lernen im europäischen AES-Konzept eine Residualkategorie. Hinzu kommt, dass der AES versucht, *random learning* oder *learning en passant* auszuschließen, obgleich qualitative Befunde dafür sprechen, dass auch nicht-intentionale Formen des Lernens starke Effekte haben können (vgl. Kuwan 2002, S. 154). Wohl wissend, dass das Konzept des „intentionalen Lernens“ im AES derzeit die Basis aller dort betrachteten Lernformen bildet, schlagen wir vor zu prüfen, ob eine erweiterte Betrachtung zukünftig möglich ist.

Der Hauptgrund für den Ausschluss von *random learning* besteht darin, Teilnahmequoten in einer Größenordnung von fast 100 Prozent zu vermeiden. Entsprechende Zahlen wären für inhaltliche Analysen in der Tat wenig hilfreich. Zu fragen ist gleichwohl, ob nicht ein begrenztes Segment des *random learning* einbezogen werden sollte: jene Art des Lernens, die mit einem substanziellen Lerneffekt verbunden war. Warum sollten Aktivitäten, die mit einer Lernabsicht verbunden waren, ohne dass etwas gelernt wurde, Gegenstand einer Erhebung zum Erwachsenenlernen sein und Aktivitäten, bei denen ein substanzieller Lerneffekt aufgetreten ist, wenn auch ohne Lernabsicht, nicht berücksichtigt werden? (vgl. Kuwan 2008, S. 26)

Eine entsprechende Erweiterung würde zwei Vorteile bieten: Bestehende Probleme in der Abgrenzung von non-formellem und informellem Lernen würden sich sehr wahrscheinlich verringern und das Konzept würde sich in Richtung einer stärkeren „Outcome-Orientierung“ verschieben (vgl. Kap. 4).

Generell gilt, dass das derzeitige AES-Konzept zur Erhebung des informellen Lernens vor allem im Bereich des beruflichen Lernens erkennbar hinter dem im BSW erreichten Stand zurückbleibt. Auch ist in der deutschen AES-Ersterhebung eine klare Abgrenzung zwischen informellem Lernen im beruflichen und nicht beruflichen Bereich kaum möglich. Da sich das Lernumfeld im privaten und beruflichen Bereich des informellen Lernens stark unterscheiden kann, wäre diese Unterscheidung jedoch sehr wichtig.

Festzuhalten bleibt, dass die Messung des informellen Lernens eher zu den Schwachstellen der AES-Erhebung gehört. Hier sollte in künftigen Erhebungen eine Optimierung des Erhebungsinstruments erfolgen, die auch eine Unterscheidung des beruflichen und nicht beruflichen informellen Lernens ermöglicht. Nach derzeitigem Kenntnisstand erscheint eine gestützte Abfrage von informellen Lernaktivitäten sinnvoll, die für das berufliche und das private informelle Lernen unterschiedliche Kategorien verwendet.

Abschließend ist anzumerken, dass die Optimierung von Fragen nicht nur im Themenbereich „informelles Lernen“ für künftige AES-Erhebungen ein wichtiges Anliegen ist. Besonders wichtig wäre die Entwicklung eines Fragenprogramms zur Wiederaufnahme einer Ausbildung, das zu einer besseren Trennung der Bereiche der Erstausbildung und der Weiterbildung beitragen könnte (vgl. Aspekt 2).

Unabhängig von den o. g. Themenfeldern sind auch weitere Optimierungen bei einzelnen Fragen und Antwortkategorien wünschenswert. Obwohl die Übersetzung des EU-AES-Konzepts in ein an die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems angepasstes Fragenprogramm als gelungen gelten kann, sollte eine sorgfältige Analyse der bisherigen Erfahrungen mit dem Ziel einer Detailoptimierung des Fragenprogramms erfolgen.

3. Inhaltliche Herausforderungen

(7) Inhaltlich vertiefende Zusatzstudien

Die Hauptfunktion der BSW- und AES-Erhebungen besteht darin, statistische Daten über den Weiterbildungsbereich bereitzustellen. Über diese Funktion hinaus bieten die dort erhobenen Daten jedoch auch die Möglichkeit, vertiefende Forschungsfragen zu identifizieren und weiterführende Forschungsprojekte im Rahmen darauf aufbauender Zusatzstudien zu konzipieren und durchzuführen. Im Rahmen des BSW wurde eine ganze Reihe solcher Zusatzstudien durchgeführt, die in der Weiterbildungsforschung und -praxis häufig große Resonanz gefunden haben, wie z. B. die Zusatzstudien zur Weiterbildung von

Frauen, zu Weiterbildungsbarrieren, zur Weiterbildung für Berufsrückkehrerinnen oder zu Ost-West-Unterschieden. Insbesondere durch diese Zusatzstudien hat das BSW auch umsetzungsbezogene und bildungspolitisch nutzbare Impulse gegeben.

Es ist verständlich, dass bei der ersten AES-Erhebung die Übertragung des europäischen AES-Konzepts auf die deutsche Weiterbildungslandschaft zunächst einmal alle Kräfte in Anspruch genommen hat. Bei zukünftigen AES-Erhebungen sollte allerdings das Potenzial dieses Projekts, spezifische Themen zu identifizieren und vertiefend zu erforschen, nicht aus dem Blickfeld geraten. Analog zum Vorgehen bei den BSW-Zusatzstudien können Informationen hierbei prinzipiell auf zwei Wegen gewonnen werden:

1. durch vertiefende, meist qualitative Studien im Anschluss an die AES-Erhebung zur vertiefenden Untersuchung von dort identifizierten Fragestellungen,
2. durch thematisch wechselnde „Zusatzmodule“, die jeweils aktuelle Themen aufgreifen und diese von vorneherein in das Fragenprogramm der AES-Erhebung integrieren. Selbstverständlich können beide Vorgehensweisen auch kombiniert werden.

Zusammenfassend lautet unsere Empfehlung an dieser Stelle wie folgt: Die AES-Erhebung bietet das Potenzial, über die Funktion einer Grundlagenstatistik hinaus, als Ausgangspunkt für inhaltlich vertiefende Zusatzstudien bildungspolitische Impulse sowie Anregungen für weiterführende Forschungsfragen zu geben, wie dies im Rahmen des BSW geleistet wurde. Wir empfehlen, dieses Potenzial auch bei künftigen AES-Erhebungen zu nutzen.

(8) Transparenz des Weiterbildungsgeschehens und Weiterbildungsberatung

Trotz einiger Verbesserungen ist das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland für die Mehrheit der Nachfrager/innen noch immer intransparent (vgl. Kuwan/Waschbüsch 2008). Vor dem Hintergrund einer steigenden Nachfrageorientierung in der Weiterbildung wird das Thema „Weiterbildungstransparenz“ weiter an Bedeutung gewinnen.

Vertiefende Analysen zur Weiterbildungstransparenz setzen multiperspektivische Ansätze im Methoden-Mix voraus (vgl. Aspekt 4). Gleichwohl können Repräsentativbefragungen wie das BSW oder der AES wichtige Ansatzpunkte über Grundtendenzen, subjektive Einschätzungen und Problemfelder geben, wie sich u. a. in der Sondersituation des Umbruchs Anfang der 1990er Jahre in den neuen Bundesländern gezeigt hat.

Während das BSW zum Themenfeld „Weiterbildungstransparenz“ auf der Basis relativ weniger Fragen aussagefähige Konturen des Gesamtbildes zeichnen konnte, gehört dieses Thema nicht zum Kernfragenprogramm des AES. Unsere Empfehlung lautet, im AES zumindest die bewährten BSW-Kernfragen zum Überblick über Weiterbildung, zum Informationsbedarf und zur Beratung aufzugreifen, zumal diese Fragen nur vergleichsweise wenig Interviewzeit in Anspruch nehmen.

Die Individualisierung von Bildungs- und Berufsbiografien, die Stärkung selbst-gesteuerter Lernprozesse (auch mit Neuen Medien) sowie die Notwendigkeit für Betriebe, ihr Personal optimal zu qualifizieren, erfordern die Ausweitung der Weiterbildungsberatung als ein lebensbegleitendes Angebot (vgl. Empfehlung der EU von 2004). Auch aktuelle bildungspolitische Initiativen wie die Bildungsprämie oder der Weiterbildungsscheck in Nordrhein-Westfalen erfordern ein begleitendes Beratungsangebot.

Bei der Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland handelt es sich derzeit jedoch um einen wenig transparenten Flickenteppich mit sehr vielen Anbietern für unterschiedliche Zielgruppen. Daher besteht eine Herausforderung darin, die Angebots- und Nachfragestrukturen für die Weiterbildungsberatung besser abzubilden.

Insgesamt empfehlen wir deshalb, das Thema „Weiterbildungstransparenz“ im AES, ebenso wie früher im BSW, in das reguläre Fragenprogramm aufzunehmen und auch den Bereich Weiterbildungsberatung besser abzubilden.

(9) Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung

In Deutschland besteht eine historisch gewachsene konzeptionelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, die sich im Weiterbildungsbereich auch in einer Trennung der Förderstrukturen niederschlägt (Länderkompetenz für allgemeine Weiterbildung, zumindest partielle Bundeskompetenzen für die berufliche Weiterbildung). Aus der Trägerperspektive ist diese Unterscheidung kaum möglich.

Im AES wird vorgeschlagen, nach der überwiegenden Motivation zu fragen. Dies erscheint für Individualerhebungen durchaus eine sinnvolle Perspektive, weil die Teilnehmenden am besten den Zweck der Weiterbildungsbemühungen beurteilen können. Dies führt möglicherweise zu der im AES beobachteten quantitativen Aufwertung der beruflich veranlassten Weiterbildung² und einer Reduzierung

2 Während die Gesamtteilnahmequoten an Weiterbildung im BSW und AES recht gut übereinstimmen, kommen die beiden Erhebungen an dieser Stelle zu unterschiedlichen Größenordnungen. Hier gibt es Potenzial für weitere Analysen.

dessen, was in Deutschland unter allgemeiner Weiterbildung gefasst wird. Aus Sicht der Anbieter, deren inhaltlicher Schwerpunkt im Bereich der allgemeinen Weiterbildung liegt, wird eine solche Darstellungsweise als problematisch gewertet – was leicht nachvollziehbar ist. Daher ist es wichtig, bei der Interpretation der Daten zu unterstreichen, dass es sich weder um einen Wegfall des Interesses an den Inhalten handelt, die unter allgemeiner Weiterbildung gefasst werden, noch um einen Rückgang der Beteiligung in diesem Bereich, sondern nur um eine andere Kategorisierung.

International vergleichende Analysen werden sich auch künftig überwiegend auf die berufliche Weiterbildung beziehen. Für den internationalen Vergleich könnte die im AES gewählte Darstellungsweise für Deutschland insofern durchaus hilfreich sein, als die Rangposition sich damit aus einer eher schlechten Mittelposition nach oben verschieben dürfte.

In Bezug auf eine Weiterentwicklung der Erhebungskategorien wäre zu überdenken, ob nicht vier Perspektiven der Weiterbildungsbeteiligung erhoben werden sollten, um noch mehr Trennschärfe zu erreichen:

- die betriebliche Weiterbildung,
- die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung,
- die persönlich-private Weiterbildung und
- die politisch-soziale Weiterbildung.

(10) Übergänge und Altersgrenzen

Im Bereich „Übergänge“ gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Prozesse (vgl. Tippelt 2007). Besonders bedeutsam sind dabei die Übergänge von der Schule in die Berufstätigkeit und von der beruflichen Tätigkeit in den Ruhestand. Damit stellt sich auch die Frage nach den Altersgrenzen in Erhebungen zum Lernen Erwachsener.

In den OECD-Veröffentlichungen „Education at a Glance“ wird eine Altersgrenze von 25 bis 64 Jahren gewählt. Dies geschieht vor allem deshalb, um einen Großteil der Überschneidungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung zu vermeiden. Das AES-Konzept bezieht sich ebenfalls auf diese Altersgruppe als Kernbereich, stellt aber den Ländern frei, weitere Altersgruppen zu berücksichtigen. Die deutsche AES-Erhebung befragte Zielpersonen im Alter von 19 bis 64 Jahren. Zusätzlich erfolgte eine Einbeziehung der 65- bis 79-Jährigen im Rahmen des EdAge-Projekts, das mit dem AES in der Erhebungsphase verbunden ist. Von daher stellt sich die Frage, welche Altersabgrenzung künftig für die deutsche AES-Erhebung gewählt werden sollte.

Übereinstimmend mit dem in der deutschen AES-Erhebung gewählten Ansatz halten wir einen Ausschluss aller unter 25-Jährigen nicht für sinnvoll. Ein beträchtlicher Anteil der 18- bis 24-Jährigen befindet sich nicht in der Erstausbildung. Dabei handelt es sich um eine vergleichsweise lernaktive Gruppe. Da es um das Lernen Erwachsener geht, halten wir es nicht für sinnvoll, den im BSW gewählten Ausschluss der 18-Jährigen fortzuführen und schlagen deshalb im Unterschied zum deutschen AES eine untere Altersgrenze von 18 Jahren vor (jüngere Personen gelten rechtlich nicht als Erwachsene). Die schwierige Aufgabe einer Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung kann auf anderem Wege durch ein spezifisches Fragenprogramm erfolgen (vgl. Aspekt 2).

Wo sollte die obere Altersgrenze liegen? Personen über 64 Jahren weisen unterdurchschnittliche Teilnahmequoten auf. Nicht zuletzt aufgrund der demografischen Entwicklung nimmt jedoch das bildungspolitische Interesse am Lernen von Älteren zu, zumal dessen Nutzen sich nicht auf Erwerbstätige beschränkt. Da der überwiegende Teil der Weiterbildungsaktivitäten von Personen über 64 Jahren nicht berufsbezogen ist, müssen entsprechende Fragen auch die allgemeine Weiterbildung berücksichtigen. Eine Erweiterung der Altersgrenze nach oben erfordert deshalb Zusatzfragen zu Themen wie Gesundheit, aber auch zu spezifischen Barrieren und Motivationen.

Um die AES-Erhebung nicht zu überfrachten, kommt nur ein zusätzliches Fragenprogramm von begrenztem Umfang infrage. Auf Basis der EdAge-Erhebung sollte es möglich sein, besonders aussagekräftige Fragen zur Weiterbildung älterer Personen zu identifizieren. Vor diesem Hintergrund wäre aus unserer Sicht eine Ausweitung der oberen Altersgrenze, z. B. bis zum 69. Lebensjahr, wünschenswert.³ Insgesamt empfehlen wir deshalb, bei der nächsten AES-Erhebung eine Altersgrenze von 18 bis 69 Jahren zu wählen.

4. Von der Input- zur Outcome-Orientierung: Erfolgskennziffern in der Weiterbildung und Notwendigkeit verlaufsbezogener Analysen

Differenzierte Analysen quantitativer Indikatoren der Weiterbildungsbeteiligung – insbesondere von Teilnahmequoten – können dazu beitragen, bildungspolitische Problemfelder zu identifizieren. Teilnahmequoten werden jedoch zunehmend

3 Deutlich höhere Altersgrenzen wären prinzipiell möglich, führen jedoch zu erheblichen Problemen bei der Durchführung der Erhebung (steigende Ausfälle aufgrund gesundheitlicher Probleme, sinkende Teilnahmebereitschaft, insbesondere bei Älteren in Großstädten, steigender Anteil von Personen aus der Zielgruppe, die in Heimen leben usw.); letztlich ist allerdings jede Festlegung einer Altersgrenze bis zu einem gewissen Grad willkürlich.

auch als Benchmarks im internationalen Vergleich und als bildungspolitische Zielvorgaben verwendet. Allerdings ist nicht jede Weiterbildungsteilnahme per se als positiv anzusehen. Zwar kann Weiterbildung eine Vielzahl von individuell und gesellschaftlich positiven Funktionen erfüllen. Es kann jedoch auch vorkommen, dass durch Weiterbildung Ressourcen verschwendet und Motivationen zerstört werden, wie einige Beispiele während der Umbruchsituation in den neuen Bundesländern verdeutlicht haben. Deshalb wäre es eine Verkürzung, Teilnahmequoten unmittelbar als Erfolgskennziffern anzusehen.

Hier stellt sich eine sehr grundlegende Frage: Was sind Erfolgskennziffern in der Weiterbildung?

Für verschiedene Akteure des Weiterbildungsgeschehens können unterschiedliche Erfolgskennziffern bedeutsam sein. Dies gilt für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsnachfrager/innen, aber auch für verschiedene Finanziere von Weiterbildung wie z. B. Betriebe, Individuen oder die öffentliche Hand. Die folgenden exemplarischen Überlegungen beziehen sich ausschließlich auf Betriebe und Individuen.

Aus *betrieblicher Sicht* stellt die Erhöhung der Arbeitsproduktivität eine zentrale, weitgehend unstrittige Erfolgskennziffer dar. Allerdings lässt sich der Beitrag der Weiterbildung zu Veränderungen der Arbeitsproduktivität kaum messen, weil diese von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden. Eine überzeugende Lösung dieses Messproblems ist derzeit nicht in Sicht.

Aus der *Perspektive der Individuen* lässt sich keine vergleichbar konsensfähige einzelne Erfolgskennziffer benennen. Hier ist die Entwicklung eines Indikatorensets erforderlich, das neben Kompetenzgewinnen und objektivierbaren beschäftigungsbezogenen Verbesserungen auch subjektive Einschätzungen berücksichtigt (vgl. näher Kuwan 2004, S. 217 f.).

Sowohl im BSW als auch im AES finden sich Ansätze für subjektive Nutzenbewertungen, teilweise auch mit Blick auf beschäftigungsbezogene Aspekte. Dabei besteht eine der zentralen Herausforderungen darin, ein feindifferenziertes Set von Indikatoren zu entwickeln, das auch in der Lage ist, kleinere Veränderungen in den Blick zu nehmen.⁴ Allerdings ist zu beachten, dass bei output- oder outcomebezogenen Analysen die Aussagekraft von Querschnitterhebungen wie

4 So ließen sich z. B. in Analysen mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels mit den dort gewählten Indikatoren keine konkreten beruflichen Veränderungen als Folge von Weiterbildung nachweisen (vgl. Behringer 1999). Dies könnte auch dadurch bedingt sein, dass das Fragenprogramm dieser Studie kleinere Veränderungen kaum abbildet.

BSW oder AES im Vergleich zu Längsschnittuntersuchungen von vornherein begrenzt sind.

Alles in allem richtet sich der Blick der Weiterbildungsstatistik bisher überwiegend auf inputbezogene Faktoren und bleibt insofern hinter Ansätzen im Schulbereich (z. B. PISA) weit zurück. Für künftige Forschungsarbeiten sind deshalb vertiefende Analysen zum Erfolg von Weiterbildung aus der individuellen Perspektive im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen, von großem Interesse. Entsprechende Projekte sind auf dem Weg (z. B. PIAAC oder „Berufsbildungs-PISA“), erfordern aber bis zu ihrer Realisierung noch erhebliche konzeptionelle Entwicklungsarbeiten.

Trotz der erheblichen Schwierigkeiten in der empirischen Umsetzung empfehlen wir auch für den Weiterbildungsbereich, die Output- und Outcome-Perspektive sehr viel stärker als bisher zu berücksichtigen. Anzustreben wären dabei insbesondere solche Ansätze, die objektivierbare Indikatoren – möglichst bezogen auf Kompetenzgewinne – mit subjektiven Nutzenbewertungen verbinden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung – Humankapitaltheorie und handlungstheoretische Erklärung und Evidenz. Opladen

Kuwan H. (2002): Lernverhalten und Bildungslandschaft. In: Bergold, R./Dierkes, P./Knoll, J. (Hrsg.): „Vielfalt neu verbinden“ – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000 plus – Initiative für eine neue Lernkultur“ (EB-Buch 22). Recklinghausen, S. 150–158

Kuwan, H. (2004): Berufliche Weiterbildung in Deutschland – Anmerkungen zur derzeitigen Datenlage und zu zukünftigen Anforderungen. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/ Lebenslanges Lernen. Reihe Bildungsreform, Bd. 8. Berlin (BMBF), S. 197–222

Kuwan, H. (2005): Selbstgesteuertes Lernen – empirische Ergebnisse zu einem schwer fassbaren Phänomen mit anhaltend hohem Aufmerksamkeitswert. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln, S. 61–92

Kuwan, H. (2008): Development of an international Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on concepts, methods and questions in international Adult Learning Surveys. Report on phase 2, based on 14 countries. Paris (OECD)

Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Hackett, A. (2002): Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H./Graf-Cuiper, A.: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–201

Kuwan, H./Waschbüsch, E. (2008): Wirkungen von Weiterbildungstests. In: DIE Zeitschrift, H. 3, S. 49 ff.

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (im Druck): Lernen im Erwachsenenalter. München

Schiersmann, C. (2004): Selbststeuerung von Lernprozessen – Ansatz einer empirischen Fundierung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 57–66

Schiersmann, C. (2006): Profile Lebenslangen Lernens. Bielefeld

Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden

Schiersmann, C./Strauß, H. C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied, S. 145–167

Tippelt, R. (2007): Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In: Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 11–22

Methodische Reflexionen und Verbesserungsansätze zum BSW-AES

1. Vorbemerkung

Der Weiterbildungsbereich ist jener Teil des Bildungswesens, der die meisten Menschen mit seinen Angeboten erreicht: So hat nach den aktuellen Erhebungen fast die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren im Berichtsjahr der Erhebung 2007 an organisierten Formen der Weiterbildung teilgenommen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 20 und S. 91 sowie eigene Berechnungen). Das sind rund 22 Mio. Bürger/innen Deutschlands, denen zum Beispiel 8,8 Mio. Schüler/innen (Primar- und Sekundarbereich I) und knapp 2,3 Mio. Studierende gegenüberstehen (vgl. BMBF 2008, S. 56 und S. 40 sowie eigene Berechnungen). Diese quantitative Bedeutung findet jedoch nicht ihren Ausdruck in der statistischen Repräsentanz dieses Sektors (vgl. zum Beispiel BMBF 2008, S. 80–89 oder Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 137–152). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass auf Daten über den Weiterbildungsbereich nicht in gleicher Weise zurückgegriffen werden kann wie für den Schul- oder Hochschulbereich.

In Ermangelung einer funktionierenden statistischen Berichterstattung stellt das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) seit 1979 die zentrale Informationsquelle für den Weiterbildungsbereich dar. Es liefert nicht nur Einschätzungen zum Weiterbildungsverhalten, sondern bereitet auch Struktur- und Entwicklungsdaten über das Weiterbildungssystem insgesamt auf. Diese Datenquelle steht nun vor der Ablösung durch eine europäische Erhebung, dem Adult Education Survey (AES).

Im Folgenden wird die Leistungsfähigkeit beider Informationssysteme kommentiert und der Handlungsbedarf für zukünftige Erhebungen skizziert. Entsprechend dieser Absicht werden drei Kapitel mit folgenden Schwerpunkten ausgeführt:

- Erfassung der beruflichen Weiterbildung durch das BSW
- Veränderte Erfassungsprinzipien und Erhebungstatbestände im AES
- Herausforderungen für die Zukunft

2. Erfassung der beruflichen Weiterbildung durch das BSW

Der Blick auf das BSW und den AES aus Sicht der beruflichen Weiterbildung ist in sich schon problematisch, weil der Inhalt dieses kategorisierenden Begriffs schillernd und fluide ist (vgl. z. B. Sauter 2001 sowie Arnold 1999, S. 252 ff. bzw. 2001). Der Bedeutungsumfang ändert sich in Abhängigkeit von bildungs-politischen, bildungsrechtlichen und bildungspraktischen Strömungen, und die Abgrenzung zu seinem Gegenstück, der allgemeinen Weiterbildung, bleibt schwierig und führt zu Unschärfen und Überschneidungen. Dennoch hat das BSW genau diese Unterscheidung als zentrale Analyselinie beibehalten und folgt damit der in Deutschland verfassungsrechtlich zementierten Trennung von Allgemein- und Berufsbildung: Der Bund hat Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Weiterbildung, kodifiziert z. B. im BBiG, in der Handwerksordnung und im SGB III, während die Länder in ihren Gesetzen und Förderlinien den Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung regeln (z. B. in den Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen).

Das BSW bedient damit politische Erfordernisse und erfüllt auch Bedürfnisse von Weiterbildungseinrichtungen, die den unterschiedlichen Fördersystemen unterliegen und ihre spezifischen Leistungen sichtbar machen wollen. Quer steht diese Trennung zu der Einsicht, dass individuelle Bildungsanstrengungen aus sehr unterschiedlichen Motiven unternommen werden und deren Effekte sich auf verschiedene Lebensbereiche positiv auswirken können, also gleichermaßen der Beschäftigungsfähigkeit, der persönlichen Entfaltung wie auch der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe dienen können. Diese Motivlage ist unabhängig von der kategorialen Zuordnung, die die jeweils besuchte Veranstaltung aus Einrichtungssicht erfährt. Letztlich kann nur das Individuum entscheiden, welcher Bildungskategorie eine spezifische Maßnahme zuzurechnen ist.

Diesem Gedanken folgt das BSW, indem es als Individualbefragung auch die Weiterbildungsmotive der teilnehmenden Befragten sondiert. Dies geschieht getrennt nach allgemeiner und beruflicher Weiterbildung und mit unterschiedlichen Kategorien (vgl. den Fragebogen in: Kuwan u. a. 1993, S. 374, S. 379 f. bzw. v. Rosenblatt/Bilger 2007, S. 11 und S. 19 ff.). Mit der Nachfrage an die zuvor identifizierten Teilnehmenden an allgemeiner Weiterbildung „Haben Sie an der Veranstaltung aus beruflichen Gründen teilgenommen oder aus privatem Interesse?“ wird dem beruflichen Motiv ein Nützlichkeitskalkül unterlegt, während das private Motiv neigungs- und interessen-geleitet akzentuiert wird. Diese Asymmetrie ist einem traditionellen neuhumanistischen Bildungsbegriff (vgl. Arnold 2001, S. 43) geschuldet, der erkennt oder unterschätzt, dass berufsbezogene Weiterbildungsteilnahmen auch interessen- und neigungsgeleitet stattfinden,

genauso wie allgemeine Weiterbildung aus Zwangslagen entstehen kann (z. B. die Notwendigkeit zur Pflege eines schwerkranken Verwandten und daraus resultierende Kursteilnahmen).

Die unterschiedlichen Sichtweisen und Behandlungen von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung zeigen sich auch noch anderer Stelle. Das BSW hat von Anfang an bei der Abfrage der Weiterbildungsaktivitäten mit der gestützten Fragetechnik gearbeitet: Den Befragten werden als Erinnerungsstütze Listen mit Weiterbildungsaktivitäten vorgelegt, damit sie die immerhin bis zu einem Jahr zurückliegenden und manchmal auch eher kurzen Veranstaltungen besser memorieren können. Diese Technik erhöht den Erfassungsgrad und vermeidet thematische und soziale Selektionen (vgl. ausführlich Kuwan u. a. 1993, S. 12 f.).

Die berufliche Weiterbildung wird dabei zweistufig abgefragt. In einem ersten Schritt werden die Proband/inn/en mit einer Liste von Maßnahmearten (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2007, Liste 35) konfrontiert, die sich an den Begrifflichkeiten des Arbeitsförderungsgesetzes orientiert (heute § 85 Abs. 3 SGB III):

- A. Ich habe mich mit Hilfe von Lehrgängen/Kursen auf einen anderen Beruf *umschulen* lassen.
- B. Ich habe an Lehrgängen/Kursen für den beruflichen *Aufstieg* teilgenommen (z. B. zum Meister, Techniker, Betriebswirt).
- C. Ich habe im Betrieb an besonderen Lehrgängen/Kursen zur *Einarbeitung* in eine neue Arbeit teilgenommen.
- D. Ich habe an Lehrgängen/Kursen zur *Anpassung* an neue Aufgaben in meinem Beruf teilgenommen.
- E. Ich habe an *sonstigen* Lehrgängen/Kursen in meinem Beruf teilgenommen.

Erst wenn mindestens eine Zustimmung vorliegt, wird im zweiten Schritt eine thematisch gegliederte Liste (vgl. ebd., Liste 42) vorgelegt, mit der der Inhalt des Lehrganges/Kurses konkretisiert werden kann. Dann sind zum Beispiel Themen im Angebot wie „Büroorganisation, Bürokommunikation“, „Fremdsprachen“ oder „Arbeitsschutz, Sicherheitstechnik“. Bei der allgemeinen Weiterbildung hingegen wird sofort eine thematisch gegliederte Liste (vgl. ebd., Liste 69) präsentiert, die 17 verschiedene Inhaltsbereiche als Zuordnungs- und Erinnerungshilfe umfasst (z. B. „Fragen der Gesundheit und der gesundheitsgerechten Lebensführung“ und „Computer, EDV, Internet“).

Es ist zu vermuten, dass der rechtstechnisch und damit vergleichsweise spröde formulierte Einstieg zur Erfassung der beruflichen Weiterbildung nicht unbedingt eine optimale Erinnerungshilfe ist und damit im Vergleich zur allgemeinen Weiterbildung eher zu einer Untererfassung beitragen könnte. Zudem sind die einstmals prägenden und strukturbildenden Kategorien des AFG heute nicht mehr von glei-

cher Relevanz wie früher, da sich die Förderschwerpunkte der Bundesagentur für Arbeit verschoben haben und auch das Fördervolumen deutlich geringer ausfällt als z. B. in den 1990er Jahren. Die thematisch bezogene Liste, die erst in der zweiten Stufe zur Erfassung der beruflichen Weiterbildung zum Einsatz kommt, liefert indes zentrale Anknüpfungspunkte für alle Tätigkeits- und Berufsbereiche, im Besonderen auch für den gewerblich-technischen Bereich, um die im Bezugszeitraum realisierten Weiterbildungsveranstaltungen zu rekapitulieren.

Das BSW hat von Anfang an unter der Notwendigkeit gestanden, die Vergleichbarkeit der einzelnen Erhebungen zu gewährleisten, um aussagekräftige Zeitreihen bilden zu können. Deshalb sind Änderungen des Fragenprogramms immer sehr zurückhaltend und mit großer Vorsicht vorgenommen worden. Eine solche Änderung wurde z. B. 1988 eingeführt, als erstmals auch der Umfang und die Strukturen der informellen Weiterbildung ins Blickfeld gerieten. Seitdem sind die entsprechenden Fragen immer weiter differenziert und nach anfänglicher Eingrenzung nur auf die berufliche Weiterbildung inzwischen auch auf die allgemeine Weiterbildung ausgedehnt worden.

Aktuell werden den Befragten 13 verschiedene Aktivitäten berufsbezogenen informellen Lernens vorgelegt (vgl. ebd., Liste 31):

- A. berufsbezogener Besuch von *Fachmessen oder Kongressen*,
- B. Unterweisung oder *Anlernen* am Arbeitsplatz *durch Kollegen*,
- C. Unterweisung oder *Anlernen* am Arbeitsplatz *durch Vorgesetzte*,
- D. Unterweisung oder *Anlernen* am Arbeitsplatz *durch außerbetriebliche Personen*,
- E. Lernen durch *Beobachten* und *Ausprobieren* am Arbeitsplatz,
- F. Lernen am Arbeitsplatz mit Hilfe von *computergestützten Selbstlernprogrammen*, berufsbezogenen Ton- und Videokassetten,
- G. Nutzung von *Lernangeboten* u. Ä. *im Internet* am Arbeitsplatz,
- H. Teilnahme an vom Betrieb organisierten Fachbesuchen in anderen Abteilungen/Bereichen oder planmäßiger Arbeitseinsatz in *unterschiedlichen Abteilungen* zur gezielten *Lernförderung*,
- I. Teilnahme an vom Betrieb organisierten *Austauschprogrammen* mit anderen Firmen,
- J. Teilnahme an *Qualitätszirkel*, *Werkstattzirkel*, *Lernstatt*, *Beteiligungsgruppe*,
- K. *Lesen von berufsbezogenen Fach- und Sachbüchern* oder *berufsbezogenen Fach- und Spezialzeitschriften* am Arbeitsplatz,
- L. *Supervision* am Arbeitsplatz oder *Coaching*,
- M. *systematischer Arbeitsplatzwechsel* (z. B. job rotation).

Diese Zusammenstellung wirft mehrere kritische Fragen auf. Es ist nicht nachvollziehbar, welcher Begriff von informellem Lernen hier zugrunde liegt. Es gibt Überschneidungen zu anderen Formen des Lernens und die Einbeziehung von Aktivitäten, deren Zuordnung zu intentionalem Lernen zumindest fraglich ist. Um

diese noch pauschale Kritik zu akzentuieren, ist es notwendig, einige begriffliche Spezifikationen mit Blick auf die statistische Brauchbarkeit vorzunehmen.

Informelles Lernen (*informal learning*) soll in Anlehnung an den europäischen Sprachgebrauch als genauso intentional wie das Lernen in formalen und non-formalen Kontexten verstanden werden: Die Lernenden wissen, dass sie lernen, sie haben konkrete Lernabsichten und können die Lernhandlungen von anderen Aktivitäten abgrenzen. Die Abgrenzung zu den beiden anderen Formen erfolgt vor allem über den Grad der Organisiertheit: Informelles Lernen erfolgt in der Regel nicht in einem speziellen für Lernzwecke reservierten Rahmen und wird nicht durch professionelles oder dazu bestimmtes Lehrpersonal angeleitet oder begleitet. Es ist eingebettet in die Alltagsvollzüge, geschieht häufig situativ und ist in hohem Maße selbstgesteuert (vgl. Gnahn 2007, S. 35 ff.; Ioannidou 2006, S. 21 f.; Bjørnåvold 2000, S. 2004 ff.). Es ist damit deutlich abgegrenzt vom zufälligen Lernen (Lernen *en passant*), das ohne Zweifel sehr bedeutsam für den Kompetenzerwerb ist und auch nachhaltige Lernerfolge zeitigt, aber äußerst schwer zeitlich zu periodisieren und zu dimensionieren ist.

Informelles Lernen in dieser Lesart ist angesiedelt zwischen non-formalem Lernen, also Veranstaltungen als Präsenz- und Fernunterricht in Einzel- oder Gruppenform, und Aktivitäten, bei denen auch gelernt wird bzw. gelernt werden kann, aber dieses Lernen nicht im Vordergrund steht und im Regelfall meist beiläufig passiert. Solche Aktivitäten sind z. B. (vgl. auch BIBB/IES/IW 1998, S. 29 ff.):

- Informationsveranstaltungen (Kongresse, Messebesuche etc.),
- job rotation, Austauschprogramme,
- Unterweisung durch Vorgesetzte,
- Einarbeitung (in unstrukturierter Form als erste Phase am neuen Arbeitsplatz),
- sonstige Formen lernhaltigen Arbeitens (Auftreten bisher unbekannter Problemstellungen oder Lösungswege, Ausprobieren).

Diese relativ strenge Abgrenzung zum lernhaltigen Arbeiten bzw. zum arbeitsintegrierten Lernen erscheint aus zwei Gründen sinnvoll: Zum einen wird damit verhindert, dass das informelle Lernen „inflationiert“ („Wer lernt schließlich nicht durch Beobachten und Ausprobieren?“), zum anderen werden die Voraussetzungen geschaffen, dass informelle Lernaktivitäten statistisch trennscharf erfasst und zeitlich dimensioniert werden können, denn dazu ist es nötig, dass die Befragten wissen, dass sie lernen.

Bei diesem Blickwinkel werden die bisherigen Erfassungskategorien A, E, H, I und M dem lernhaltigen Arbeiten zugerechnet. Bei den Kategorien B, C, D,

G, J und L handelt es sich mindestens zu Teilen um non-formale Lernprozesse (z. B. einem internetbasierten Englischkurs). Es ist z. B. beim Anlernen zu spezifizieren, welchen Grad von Formalisierung diese Aktivität aufweist: Eine zeitliche Befristung, die Festlegung von personellen Verantwortlichkeiten oder die Verbindung mit Seminar- und Lehrgangsangeboten deutet darauf hin, dass es sich eher um ein non-formales Lernen mit großen strukturellen Ähnlichkeiten zur dualen Ausbildung handelt. Auch beim Coaching und bei der Supervision sind die Grenzen zum (non-formalen) Einzelunterricht fließend. Bei der Kategorie J (Qualitätszirkel etc.) hängt die Zuordnung davon ab, ob es eher Runden des Erfahrungsaustausches untereinander sind oder eher Zusammenkünfte, die überwiegend vom Input Dritter leben. Vergleichsweise unproblematisch ist nur die Zuordnung der Kategorien F und K.

In der Summe muss diese Erfassung des informellen beruflichen Lernens als problematisch angesehen werden und bedarf sicher noch der begrifflichen Schärfung. Ein Indikator für diese kritische Einschätzung sind auch die starken Schwankungen der Teilnahmequoten mit Blick auf die einzelnen Formen und die Gesamtheit aller Arten der informellen beruflichen Weiterbildung. Besonders auffällig ist dies zwischen den Erhebungsjahren 1994 und 1997 zu beobachten. So steigt das „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ von 23 auf 50 Prozent, das „Lesen berufsbezogener Fach-, Sachbücher bzw. -zeitschriften“ von 33 auf 52 Prozent und die Gesamtquote von 52 auf 72 Prozent (vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 188 ff.). Schon die Autoren des damaligen Berichts äußern Zweifel, ob hinter diesen ausgewiesenen Veränderungen tatsächlich reale Prozesse stehen (vgl. ebd., S. 190).

Hinzuweisen ist hier erneut auf die Asymmetrie bei der Erfassung des informellen beruflichen Lernens und des (privaten) Selbstlernens: Während die erste Form über die vorgestellte Liste von Aktivitäten (unabhängig vom tatsächlichen Durchlaufen von Lernprozessen bzw. vom erreichten Lernerfolg) abgefragt wird, wird das Selbstlernen durch die Eingangsfrage „Haben Sie sich ... selbst etwas beigebracht?“ nur auf erfolgreich vollzogene Lernprozesse bezogen.

3. Veränderte Erfassungsprinzipien und Erhebungstatbestände im AES

Während das BSW ein historisch gewachsenes Instrument mit einem deutlichen Bezug zur Spezifik des deutschen Weiterbildungssystems ist, stellt der AES ein aktuelles Befragungsprogramm der EU dar mit dem Ziel, international vergleichbare Daten zu erheben. Es zeichnet sich durch ein klares und einfaches

Konstruktionsprinzip aus und vermeidet von daher in weiten Teilen die oben beschriebenen Asymmetrien des BSW.

Der AES orientiert sich am Sprachgebrauch der EU und unterscheidet formale und non-formale Bildung sowie informelles Lernen. Das, was bisher mit dem BSW als organisierte Weiterbildung erfasst worden ist, wird nunmehr der non-formalen Bildung zugerechnet, die alle organisierten Bildungsveranstaltungen außerhalb des Regelsystems umfasst. Zu beachten ist dabei zweierlei: Zum einen fallen nicht unerhebliche Bereiche der beruflichen Weiterbildung unter die formale Bildung (z. B. die Aufstiegsfortbildung über den Besuch von Fach-, Meister- oder Technikerschulen, die Umschulung sowie auch der zweite Bildungsweg aus dem Bereich der allgemeinen Weiterbildung). Durch die genaue Erfassung dieser Elemente im deutschen AES-Fragebogen und durch qualifizierende Nachfrage, ob es sich bei dem jeweiligen Bildungsgang um einen Teil der Erstausbildung oder um eine weiterführende zweite Bildungsphase handelt (Frage F066), wird dieses Problem umschifft und die Möglichkeit zur Aggregation eröffnet (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2007, S. 36). Zum anderen werden der non-formalen Bildung auch Elemente zugeordnet, die nach deutschem Verständnis nicht Teil der Weiterbildung sind (wie zum Beispiel die außerschulische Jugendbildung), so dass Überlappungen nicht zu vermeiden sein dürften.

Im deutschen AES-Fragebogen wird die organisierte Weiterbildung integriert, also nicht mehr getrennt nach allgemeiner und beruflicher Bildung abgefragt (vgl. ebd., S. 42 f.), was die oben aufgezeigten Probleme vermeiden hilft. Die dabei verwendeten Kategorien (Kurse/Lehrgänge/Seminare/Schulungen, kurzzeitige Bildungsveranstaltungen, Einzel- und Fernunterricht), verbunden mit typischen Beispielen als Erinnerungs- und Zuordnungshilfe, erscheinen grundsätzlich geeignet, dieses Segment der Weiterbildung zu erfassen. Zwei kritische Anmerkungen sind dennoch zu treffen.

(1) Die sowohl beim Einzelunterricht als auch bei den Beispielen vorgenommene dichotome Unterscheidung in „beruflich, im Betrieb oder außerhalb des Betriebs“ und „privat, in der Freizeit“ ist weder zielführend noch instruktiv für die Befragten. Ein großer Teil der beruflichen, ja sogar der betrieblichen Weiterbildung, findet heute in der Freizeit statt (vgl. auch den Beitrag von Döring/Freiling in diesem Band; vgl. auch Dobischat/Seifert 2007 und Dobischat/Husemann 1995), weil die Betriebe sich von Kosten entlasten wollen und der Arbeitsmarktdruck den Beschäftigten und Arbeitslosen zusätzliches Weiterbildungsengagement abverlangt. Zudem sind die dabei entstandenen Etikettierungen der Beispiele nur überwiegend, aber nicht durchgängig zutreffend: So ist der Tanzkurs für die meisten eine Freizeitaktivität, für Tanzlehrer/innen, Animatorinnen und Animatoren,

Jugend- und Altenbetreuer/innen aber ggf. eine beruflich veranlasste Weiterbildung genauso wie viele Beschäftigte sich ganz bewusst für ein außerbetriebliches Coaching entscheiden.

(2) Um das Beispiel „Einarbeitung“ trennschärfer zu machen, sollte von „planvoller“ oder „strukturierter“ Einarbeitung gesprochen werden. Damit würde deutlich, dass es nur um solche Einarbeitungen geht, die ein Mindestmaß an Didaktisierung erfahren haben, und nicht um solche, die nur die erste Phase an einem neuen Arbeitsplatz mit den üblichen Eingewöhnungsschwierigkeiten umfassen. Ähnliche präzisierende Überlegungen wären auch für die Beispiele „Coaching“ und „Einzelunterweisung am Arbeitsplatz“ hilfreich, um eine klare Trennung von non-formaler Bildung, informellem und beiläufigem Lernen zu ermöglichen (vgl. auch BIBB/IES/IW 1998, S. 39 ff.).

Im englischen Masterfragebogen wird die Frage nach den informellen Lernaktivitäten wie folgt gestellt:

„Other than the activities discussed earlier, have you deliberately tried since <the beginning of the reference period of past twelve months> to teach yourself anything at work or during your free time

A) by learning from a family member, friend or colleague,

B) using printing material (books, professional magazines, etc.),

C) using computers (online or offline),

D) through television/radio/video,

E) by guided tours of museums, historical/natural/industrial sites,

F) by visiting learning centers (including libraries).“

Diese Formulierung bestätigt explizit und eindeutig, dass es sich beim informellen Lernen um bewusste Lernprozesse handeln muss. Im deutschen AES-Fragebogen wird diese Absicht umgesetzt (vgl. ebd., S. 63), so dass die mit Blick auf die BSW-Formulierung geäußerten Vorbehalte hier nicht zum Tragen kommen. Herauszustreichen ist des Weiteren auch, dass das informelle Lernen nicht getrennt nach allgemeiner und beruflicher Weiterbildung abgefragt wird. Diese Zuordnung erfolgt dann über eine Motivfrage (F126, vgl. ebd., S. 64), ein Vorgehen, dass auch bei der non-formalen Bildung zur Anwendung kommt.

Insgesamt zeigt sich, dass der AES gegenüber dem BSW in diesen beiden Punkten deutlich stringenter einzuschätzen ist. Hinzu kommen noch weitere Vorteile des AES, die hier aus Platzgründen nur angerissen werden können. Zu nennen ist die ausführliche und differenzierte Einbeziehung der formalen Bildung, die zusätzliche Einblicke und das Ziehen von Querverbindungen auch zur Weiterbildung erlaubt. Ein Pluspunkt ist auch die Abfrage von Fremdsprachen- und

Computerkenntnissen über eine Selbsteinschätzung, die zwar nur sehr grob erfolgt, aber immerhin erste Einschätzungen über die Kompetenzniveaus in diesen beiden Feldern erlaubt. Schließlich sei noch auf die Erfassung von Aktivitäten der sozialen und kulturellen Teilhabe verwiesen, die ebenfalls gegenüber dem BSW einen neuen Akzent setzt und zusätzlich als Hintergrundvariable bei der Erklärung des Weiterbildungsverhaltens mitgenutzt werden kann.

4. Herausforderungen für die Zukunft

Im Zusammenhang mit dem AES, dem BSW und der damit verknüpften Situation der Datenlage im Weiterbildungsbereich gibt es viele Herausforderungen (vgl. auch den Beitrag von Kuwan/Schiersmann in diesem Band). Aus unserer Sicht sollen die folgenden hervorgehoben werden. Dabei knüpfen die beiden ersten Punkte unmittelbar an die vorausgegangenen Ausführungen an, während die beiden übrigen generelle Einschätzungen zur Situation der Weiterbildungsstatistik wiedergeben.

- 1) Das informelle Lernen muss trennscharf sowohl von der non-formalen Bildung als auch von lernhaltigen Aktivitäten, vom Lernen *en passant*, unterschieden werden. Statistisch fruchtbar kann nur ein Begriff sein, der auf intentionale Lernprozesse abstellt, weil nur dann von den Befragten eine Memorierung und Zuordnung zu erwarten ist. Höchst problematisch sind alle Ansätze, die den mehr oder weniger zufälligen Lernergebnissen Lernprozesse nachträglich „anhängen“. Zu betonen ist, dass auch bei der formalen und non-formalen Bildung der Prozess erfasst wird und nicht das keinesfalls immer sichere Lernergebnis. Beim AES sind dabei schon vielversprechende Ansätze zu erkennen, die aber noch weiter verfeinert werden müssen, damit die Befragten möglichst eindeutige Beispiele als Erinnerungssupport erhalten.
- 2) Die der Teilnahme an Weiterbildungsprozessen aller Art zugrunde liegende Motivstruktur sollte nicht auf die verkürzende Dichotomie „beruflich vs. privat“ beschränkt bleiben, zumal beide Begriffe vergleichsweise breit interpretierbar sind und die aus den Lernprozessen resultierenden Kompetenzen meist polyvalent einsetzbar sind (vgl. auch den Beitrag von Behringer/Käpplinger/Moraal in diesem Band). Zu überlegen wäre daher, das Motivspektrum zu öffnen. Unterschieden werden könnten z. B. (a) Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit, (b) Erhalt oder Ausbau der gesellschaftlichen Teilhabe, (c) persönliche Entfaltung in Freizeit und Familie, (d) mehrere Motive.
- 3) Fragen der Kompetenzerfassung werden bildungspolitisch und wissenschaftlich hoch gewichtet und haben deshalb auch schon ihren ersten Niederschlag im AES gefunden. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen,

stößt aber bei Individualbefragungen der beschriebenen Art auch auf Grenzen (Problem der Selbsteinschätzung, Zumutbarkeit, Akzeptanz etc.). Deshalb sollten derartige Befragungssegmente auch nur dosiert eingesetzt und auf sogenannte Schlüsselkompetenzen beschränkt bleiben. Eine erweiterte und intensive Kompetenzerfassung sollte auf spezielle Erhebungen wie PIAAC oder auf Einzeluntersuchungen beschränkt bleiben.

- 4) Die Besonderheiten des deutschen Weiterbildungssystems lassen sich über eine internationale vergleichende Individualerhebung wie den AES nicht einfangen. Den Befragten fehlen häufig die Informationen oder auch die Erinnerungen, um eine entsprechende kategoriale Zuordnung von Einrichtungen bzw. Trägern vornehmen zu können. Deshalb sollte neben dem AES/BSW auch die Institutionalstatistik gestärkt werden, um bildungspolitisch aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten (z. B. wbmonitor, Weiterbildungskataster, Verbundstatistik).

Literatur

- Arnold, R. (1999): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 245–256
- Arnold, R. (2001): Berufsbildung. In: Arnold, R./Nuissl, E./Nolda, S. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 42–45
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld
- Bjørnåvold, J. (2000): Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung/Institut der deutschen Wirtschaft (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. Quem-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 53
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland. Bonn/Berlin
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin
- Dobischat, R./Seifert, H. (2007): Die Suche nach einer neuen zeitorganisatorischen Verteilung lebenslangen Lernens. In: Hildebrandt, E. (Hrsg.): Lebenslaufpolitik im Betrieb. Berlin, S. 105–118
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Ioannidou, A. (2006): Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld, S. 11–34
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn

Kuwan, H. u. a. (1993): Berichtssystem Weiterbildung 1991. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 110). Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2007): BSW-AES 2007. Erhebung zum Weiterbildungsverhalten. Materialband 1: Fragebogen BSW 2007 und AES 2007. München

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)

Sauter, E. (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Arnold, R./Nuissl, E./Nolda, S. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 42

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Martin Baethge, Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts an der Universität Göttingen, martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de

Dr. Friederike Behringer, Leiterin des Arbeitsbereichs „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, behringer@bibb.de

Prof. Dr. Rainer Brödel, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, rainer.broedel@uni-muenster.de

Stephan Dietrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Strukturdaten der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, dietrich@die-bonn.de

Prof. Dr. Rolf Dobischat, Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, dobischat@uni-due.de

Dr. Ottmar Döring, stellvertretender Institutsleiter und Leiter des Projektbereichs „Weiterbildung“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung in Nürnberg, doering.ottmar@f-bb.de

PD Dr. Karin Dollhausen, Senior Researcher im Programm „Kooperationen und Konkurrenz in der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Martina Gille, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut in München, gille@dji.de

Prof. Dr. Dieter Gnahn, Senior Researcher im Programm „Strukturdaten der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, gnahn@die-bonn.de

Dr. Thomas Freiling, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung in Nürnberg, freiling.thomas@f-bb.de

Matilde Grünhage-Monetti, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, gruenhage-monetti@die-bonn.de

Sabina Hussain, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, hussain@die-bonn.de

Alexandra Ioannidou, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen, alexandra.ioannidou@uni-tuebingen.de

Dr. Bernd Käßplinger, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, kaepplinger@bibb.de

Prof. Dr. Harm Kuper, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, kuper@zedat.fu-berlin.de

Helmut Kuwan, Leiter von Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München, helmutkuwan@t-online.de

Dick Moraal, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, moraal@bibb.de

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Institutsleiter des Deutschen Jugendinstituts in München, rauschenbach@dji.de

Dr. Prasad Reddy, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, reddy@die-bonn.de

Dr. Elisabeth Reichart, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Strukturdaten der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, reichart@die-bonn.de

Hans-Joachim Schade, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, schade@bibb.de

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Professorin an der Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung der Universität Heidelberg, schiersmann@ews.uni-heidelberg.de

Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Universität München, bernd.schmidt@lrz.uni-muenchen.de

Sabine Seidel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover, seidel@ies.uni-hannover.de

Andreas Seiverth, Geschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Frankfurt, a.seiverth@deae.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Universität München, tippelt@edu.uni-muenchen.de

Markus Wieck, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Soziologischen Forschungsinstitut der Universität Göttingen, markus.wieck@sofi.uni-goettingen.de

Susanne Worbs, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Referat „Statistik, Verbesserung der Erkenntnislage im Migrationsbereich“ am Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Susanne.Worbs@bamf.bund.de

BSW-AES 2007

Umfassende Studie zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist die wichtigste Weiterbildungserhebung in Deutschland. Jetzt konkurriert es mit dem europäischen „Adult Education Survey“ (AES). 2007 sind BSW und AES parallel durchgeführt worden, die Ergebnisse liegen in diesem Band vor. Der Bericht liefert einschlägige Weiterbildungsdaten u.a. zu Fragen der Beteiligung, zum Zeitaufwand, zu Kosten und Themen von Weiterbildung. Zudem werden zentrale individuelle und beschäftigungsbezogene Einflussfaktoren für das Weiterbildungsverhalten untersucht. Neben der Darstellung der Ergebnisse führt dieser Band ein in die methodische Schwierigkeit, ein europäisches Berichtskonzept für deutsche Bedarfe zu operationalisieren.

Weitere lieferbare Bände:

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

2008, 231 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1962-8
Best.-Nr. 14/1104

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1 und 2 im Paket

2008, 477 S.,
49,90 € (D)/84,- SFr
ISBN 978-3-7639-1963-5
Best.-Nr. 14/1105



Bernhard v. Rosenblatt,
Frauke Bilger

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: Berichtssystem
Weiterbildung und Adult
Education Survey 2007

Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung

2008, 246 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1961-1
Best.-Nr. 14/1103

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

